Territorio y comunidad en disputa:

alternativas educativas y pedagógicas

BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO
ROCIO MORENO BADAJOZ
COORDINADORES

Universidad de Guadalajara

Territorio y comunidad en disputa:
alternativas educativas y pedagógicas

Territorio y comunidad en disputa:
alternativas educativas y pedagógicas

BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO
ROCIO MORENO BADAJOZ

Coordinadores

Universidad de Guadalajara
2022

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiada con el apoyo del Programa a la Mejora en las Condiciones de Producción SNI (PROSNI 2022).

304.23
TER
Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas / Benjamín Maldonado Alvarado, Rocio Moreno Badajoz, coordinadores.

Primera edición, 2022

Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial, 2022
ISBN: 978-607-571-815-6

1.- Territorialidad humana - México.
2.- Territorio indígena.
3.- Uso de la tierra - Aspectos sociales - México - Estudio de casos.
4.- Indios de México - Tenencia de la tierra - Oaxaca.
5.- Indios de México - Tenencia de la tierra - Michoacán.
6.- Indios de México - Tierras - Tenencia - Historia - Investigación.
7.- Indios de México - Tierras - Tenencia - Leyes y legislación - México - Casos.
8.- Tenencia de la tierra - Oaxaca - Tehuacán, Istmo de - Historia.
9.- Indios de México - Michoacán - Cherán - Condiciones sociales.
10.- Indios de México - Agricultura.
11.- Pueblos indígenas - Educación.
12.- Maestros - Capacitación de - Estudios interculturales.
13.- Veracruz - Vida social y costumbres.
14.- Ecofeminismo - México.
15.- Radio comunitaria.
16- Tenencia de la tierra - Cauca (Colombia).

I .- Maldonado Alvarado, Benjamín, coordinador.
II.- Moreno Badajoz, Rocio, coodinadora.
III.- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Primera edición, 2022

D.R. © Universidad de Guadalajara
Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad de Apoyo Editorial
Guanajuato 1045
Col. Alcalde Barranquitas,
44260, Guadalajara, Jalisco, México
Consulte nuestro catálogo en:
www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-571-815-6

Editado y hecho en México
Edited and made in Mexico

Índice

Presentación
BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO
ROCIO MORENO BADAJOZ 11

Escuela-territorio en la práctica docente

Cherán K'eri: autodeterminación educativa y la territorialización de la escuela
ROSA ISELA CLETO DÍAZ
ROCIO MORENO BADAJOZ 27

Del aula al territorio: estrategias de enseñanza-aprendizaje comunitarias para docentes de educación indígena en Oaxaca
CAROLINA CALVO PÉREZ
CARLOS LUIS MALDONADO RAMÍREZ 61

Territorialidades del magisterio indígena oaxaqueño, una mirada desde la idea de comunalidad
BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO 93

Territorios lingüísticos y culturales

Comunidad indígena, lenguaje e historias que importan
GREGORY A. CAJETE 121

La defensa anticolonialista de la primera infancia como territorio cultural y lingüístico de las comunidades originarias
LOIS M. MEYER
FERNANDO SOBERANES BOJÓRQUEZ 147

Pedagogías territoriales

Radio comunitaria indígena y territorio: revisitando Radio Totopo
ELENA NAVA MORALES 187

Fogata Kejtsitani Memoria Viva en Cherán K'eri; una propuesta pedagógica por la memoria, el territorio y la autonomía
MALELY LINARES
DANIELA NINIZ
YUNUEN TORRES 219

Breves apuntes acerca del territorio. Disputas por los recursos y luchas por las tierras en el Cauca colombiano y el Istmo de Tehuantepec
LEONARDO MONTOYA PELÁEZ 245

Pedagogías en economía solidaria,
ecofeministas y agroecología

Construcciones en torno a un territorio solidario.
La Red de Alternativas Solidarias (RASOL)
RODRIGO RODRÍGUEZ GUERRERO 281

Mujeres afroveracruzanas: algunas reflexiones acerca
de los aprendizajes y las prácticas de cuidado desde una
mirada ecofeminista
MARÍA CONCEPCIÓN PATRACA RUEDA 301

El huerto La Consti: un espacio agroecológico y escolar
JULIO EDUARDO MORALES PARTIDA 325

Encuentros entre teoría y práctica

Comunalicracia curricular y territorialidad,
concreción de la pedagogía de la comunalidad
ISAAC ÁNGELES CONTRERAS 349

Acerca de los autores 375

Presentación

Pedagogías territoriales

En marzo del año 2020, la pandemia de covid-19 colocó en una difícil situación al mundo entero. Ante los riesgos de contagio o muerte por el nuevo coronavirus, las primeras recomendaciones establecieron permanecer en cuarentena, confinados, en aislamiento o guardar el distanciamiento social. Estas medidas preventivas agravaron las preexistentes crisis en diversos ámbitos y desigualdades económicas.

En el ámbito educativo, la emergencia sanitaria provocó el cierre masivo de escuelas en todos los niveles de enseñanza y en diferentes regiones del mundo. La modalidad virtual se convirtió en una opción con la que continuar los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, en regiones y países con menores ingresos y con grupos que han sido marginalizados, la modalidad a distancia ha acrecentado las brechas en los resultados educativos, el atraso en los aprendizajes y el rezago escolar.

A nivel global, la pandemia evidenció, aún más, cómo los modelos económicos de desarrollo y civilizatorio han destruido el planeta, nuestra casa y hábitat común, hasta llevarnos al colapso. Que se requiere transformar, de forma radical y urgente, la relación con los otros seres vivos, los mecanismos de extracción de los recursos naturales, el valor de uso y de cambio de lo que consumimos.

Frente a ese deterioro en la relación sociedad-naturaleza han existido un sinfín de iniciativas ciudadanas, las cuales a través de acciones colecti-

vas a nivel local y en red, recuperan la sabiduría y los saberes locales para llevar a cabo soluciones que buscan el bienestar común y la defensa de los bienes comunes.

Esta obra se sitúa en visibilizar una diversidad de prácticas pedagógicas y educativas alternativas que buscan soluciones colectivas, adecuadas a las necesidades y contextos locales, que cuestionan y se emancipan de la Razón de Estado y del mercado para relacionarse con los ecosistemas, el cuerpo-territorio, la tierra territorio y la sociedad-naturaleza. Un primer eje articulador que convocó a las y los autores de esta obra colectiva surgió en compartir las alternativas educativas o pedagógicas, tanto en educación formal como informal, ligadas al cuidado, la preservación, el bienestar, la reconstrucción y la defensa de la tierra-territorio, el medio ambiente y los bienes comunes. El tejido de cada experiencia ha sido a través de proyectos de investigación o intervención sostenidos en métodos dialógicos y en compromisos ético-político con colectivos urbanos, en localidades rurales, ciudades y pueblos indígenas o afromexicanos.

Las contribuciones reconocen y retoman diferentes dimensiones del territorio, escalas que no son contiguas, sino interdependientes y coetáneas.

Un primer ámbito contempla a la cartografía corporal: del cuerpo como territorio y cómo el cuerpo genera territorialidad con que agudizar la defensa de la vida. En el caso de Cherán, las y los comuneros *p'urhépecha* han puesto sus cuerpos para la defensa del territorio comunal frente los mecanismos de extracción forestal de empresas privadas, vinculadas al crimen organizado y a las autoridades gubernamentales (Díaz y Moreno; Linares, Niniz y Torres). En este contexto la Fogata *Kejtsitani* expone cómo mujeres de distintas generaciones al cartografiar el cuerpo territorio colocan en correlación histórica la violencia capitalista ejercida sobre los cuerpos de comuneras y los procesos de despojo territorial (Linares, Niniz y Torres). En ese tenor, Patraca enfatiza que en las mujeres afro-veracruzanas resulta inherente las prácticas de cuidado personal —en los ámbitos físico, espiritual y emocional— al cuidado territorial y de los demás. De su parte, Elena Nava agrega la presencia de una relación ontológica con el cuerpo-territorio, donde, por ejemplo, el territorio juchiteco al ser devasta-

do por un sismo, la destrucción repercutió en el cuerpo y las emociones de las y los habitantes. En ese entendido, Radio Totopo convocó a acciones con que *rearmonizar* el corazón y el cuerpo de los pobladores porque su reparación está correlacionada con la reconstrucción del espacio territorial.

Otra dimensión alude al hogar. En algunos autores la vivienda sería el espacio más inmediato que incluye al territorio familiar (Maldonado) y al corporal. Este espacio interviene y concilia entre la corporalidad personal y el tejido social, entre lo íntimo y lo público. Por tanto, de la casa deriva una interdependencia con las otras dos extensiones del territorio: el barrio, la colonia o la comunidad, y el territorio comunal. Por ejemplo, algunas casas se confeccionan de madera, como las trojes; en las familias la dieta diaria incluye granos básicos, asimismo las plantas aromáticas o medicinales están presentes en los traspatios o cocheras. La supervivencia comunitaria, familiar e individual se supedita a la variedad de materialidades proporcionadas por la tierra-territorio y la comunidad.

El ámbito territorial del barrio, la colonia o la comunidad constituyen el espacio relacional y convivencial entre familias, vecinos y personas. Es un sitio de mutuo aprendizaje a través de las conversaciones que sostenemos con otras y otros. En ocasiones denota "la organización territorial, política y religiosa", como lo señala Elena Nava Morales en el pueblo zapoteco. También está configurado por marcadores culturales, sagrados e históricos, construidos a través de monumentos, las iglesias, los puentes, los panteones o los cruces dónde veces se reconocen a seres divinos que otorgan dones, bendiciones y dones con quienes "se establece una relación ritual" (Maldonado).

La escala más profundizada y retomada en esta obra ha sido la de la tierra-territorio en dos vertientes. De un lado, las y los colaboradores hablan de la revitalización, cuidado y defensa de la tierra como madre, *Nana Echerí* (madre tierra en lengua *p'urhépecha*). Entendida no sólo como un ser vivo, sino que concibe, nutre, reproduce y protege la vida. Con quien se crea una relación dinámica y sensorial (corporal) a través de los ciclos que establece: de lluvia, sequía o borrasca. Y también por medio del trabajo de siembra, cuidado y cosecha de los alimentos. Además de proporcionar el

hábitat, el sustento y la reproducción, de otro lado, las y los autores refieren al territorio donde actores sociales, indígenas o afromexicanos, el magisterio o estudiantes se apropian —física, simbólica o lingüísticamente—, donde reproducen prácticas culturales, sociales y éticas-políticas en lapsos determinados o continuos, por lo que también reproduce la historia, las memorias, la identidad, los conocimientos, los pensamientos, sentires y principios colectivos y/o comunitarios. La apropiación, el arraigo y el sentido de pertenencia territorial implica un horizonte ético de respeto que atraviesa la corporeidad y espiritualidad (Ángeles; Calvo y Maldonado; Díaz y Moreno).

En consecuencia, retoma dimensiones y prácticas sagradas, simbólicas y rituales asociadas a la convivencia, comunicación y conexión con lo sobrenatural, así como con geo símbolos establecidos en cerros, montículos, cuevas, ríos, ojos de agua y cruces, "los cuales proveen el equilibrio necesario para la subsistencia de los individuos y/o de los grupos" (Linares, Niniz y Torres).

Por último, otra escala referida al territorio es el paisaje como escenario visual y estético sobre el cual las sociedades, principalmente indígenas, forjan principios de identidad socio-territorial. Cajete considera que a través del paisaje geográfico se pueden rastrear los mitos y las historias. El mito, en el paisaje, rastrea las huellas de los antepasados en sus procesos migratorios hasta la fundación de cada lugar. Guía el actuar socio-comunitario para con el entorno natural y con la sociedad. Al igual que concebir, a través de "círculos o anillos concéntricos", cómo las energías naturales y las sobrenaturales, la fauna y la flora se interrelacionan y afectan entre sí. El paisaje a través de la mirada de deleite y regocijo provoca efectos sensoriales, afectivos, de lealtad, arraigo y la percepción comunitaria del territorio, lo que permite su apropiación y defensa.

Las y los autores abordan estas visiones y escalas del territorio, a través de prácticas, acciones, proyectos pedagógicos y ejemplos formativos, formales e informales.

En el ámbito de la educación formal y en las Américas, las poblaciones indígenas se han enfrentado y resistido a procesos de despojo terri-

torial desde hace más de 530 años (Nava; Montoya). En sus geografías, la escuela ha abonado a la desterritorialización, como señala Benjamín Maldonado en este volumen, a través del consentimiento otorgado por la Asamblea (el poder comunal) para asentarse. Con ese establecimiento, las comunidades coaccionan el sentido, la vivencia y la percepción etnopolítica de su relación sustentada en el territorio comunal, porque simultáneamente desvinculan la injerencia del poder comunal en cualquier toma de decisiones implicadas en el territorio escolar, en los contenidos escolares y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En contraposición, varias secciones muestran cómo el magisterio indígena interviene en los contenidos educativos para incorporar la propia territorialidad comunal, así como la participación de padres de familia y/o sabios de la comunidad, quienes socializan y retoman los conocimientos, saberes, principios y epistemologías locales en estudiantes (Ángeles; Díaz y Moreno; Calvo y Maldonado). Algunas de estas estrategias escolares, retoman las metonimias sagradas, la interrelación entre lo natural y lo sobrenatural, los rituales, las creencias y las representaciones con que habitantes tejen, nombran y construyen cultural y simbólicamente el territorio comunal. Al incorporar lo sagrado y lo sobrenatural de la geografía simbólica tan presente en la cotidianidad indígena y los conocimientos significativos de los estudiantes, el magisterio erradica la enseñanza monocultural y la lógica racista y etnocida, de aculturación, con que se asentado las escuelas en sus localidades (Maldonado; Calvo y Maldonado).

En estas experiencias, el magisterio recurre a una planeación educativa que combina transversal e interdisciplinarmente la teoría y la práctica. Para ello, "la investigación en y con la comunidad" resulta el "método pedagógico capaz de poner en diálogo los conocimientos y prácticas propias con los contenidos curriculares" (Calvo y Maldonado). De un lado, las y los docentes investigan sus contextos y prácticas socio-comunitarias con la finalidad de situar la cultura y el territorio (material y simbólico) como centro de la enseñanza. De otro incitan a que estudiantes se formen en la habilidad de investigar los conocimientos y las historias locales (Cajete; Calvo y Maldonado; Díaz y Moreno).

Además del despojo territorial y los conocimientos locales, la escuela ha funcionado como catalizador de despojo de los idiomas indígenas que encarnan la relación y comunicación con el entorno natural y sobrenatural. Al respecto, Meyer y Soberanes se enfocan en el modelo pedagógico del Nido de la Lengua (NL) como un camino con que promover la revitalización lingüística y cultural. Este apoyo metodológico se centra en bañar a la niñez, desde su concepción hasta los tres años, en cantos con quienes dominen la lengua materna. Concibe a "la primera infancia como territorio cultural y lingüístico". El ejercicio de oralidad se llevó a cabo en localidades donde el idioma originario ha caído en desuso en el territorio familiar: del hogar. Otras contribuciones orientan a estimular el uso de la lengua indígena en la geografía simbólica al recorrer y nombrar los cerros, los ríos, los manantiales o el paisaje (Cajete; Maldonado; Linares, Niniz y Torres). No obstante, Calvo y Maldonado advierten que la lucha por revalorar y fortalecer las lenguas originarias, no se puede perder de vista la promoción de la escritura y la "dimensión argumentativa" de la oralidad.

Como se observa, el grueso de los textos se concentra en poblaciones indígenas. Reconocen que, en geografías rurales, las poblaciones originarias se desligan de las lógicas mercantiles que inciden e insisten en tratar a los seres humanos y los territorios como mercancía. Para separarse de esas lógicas, como pista en las ciudades, Morales ha encontrado en los huertos escolares una fórmula con que estudiantes, familias y docentes aprendan a respetar el ambiente, se contacten con la tierra y purifiquen el territorio corporal. De su parte Rodríguez propone a través de una experiencia sostenida en la noción de economía social y solidaria formas con que forjar relaciones humanas y territoriales no organizadas por el valor de uso y de cambio impuestas por el mercado y el capitalismo.

En suma, los doce capítulos que componen el *corpus* de esta obra colectiva, a través de prácticas educativas, proyectos o métodos pedagógicos alternos se proponen quebrantar los fines de explotación capitalistas y de dominación colonial territorial, corporal, de clase, raza y sexo-género. Las propuestas que a continuación se presentan, en su conjunto, proponen formar a ciudadanos en la defensa y apropiación territorial; con

conciencia crítica de la marginalidad económica que viven y en ocasiones son despojados y desplazados territorialmente. Orientan a proyectar y ejecutar otras formas de entender los procesos formativos asentados desde y con el territorio, que surjan y respondan a los intereses y las necesidades locales. Constituyen uno primeros esfuerzos con que imaginar colectivamente procesos formativos propios que posicione en diálogo crítico los conocimientos hegemónicos con los comunitarios y aspiren a transformar aquello que nos amenaza e impide vivir-existir dignamente.

Prácticas pedagógicas desde la comunalidad

Los textos que integran este libro —escritos por personas comprometidas con el fortalecimiento de la comunidad, de la razón comunitaria y sus territorios— tienen en común fincar su sentido, mirada e intereses en los diversos aspectos de la comunalidad o lo comunitario desde la intervención en ella, y por tanto constituyen aportes específicos para entender las propuestas y su viabilidad en relación con el fortalecimiento de los ámbitos de la vida comunal que son de su interés prioritario.

Son propuestas que adquieren significado a través de la movilización, de la búsqueda de cambios y de fuerzas y condiciones para cambiar, como lo sostiene entre otros el caso colombiano aquí tratado. Reflexionando desde el compromiso con movimientos comunitarios o magisteriales (que apoyan lo comunitario) acerca de los rumbos y riesgos, dejan ver claramente que la dominación cotidiana es una realidad contra la que hay que luchar, y que permanece oculta detrás de agresiones como el despojo de tierras, la invasión extractivista, el terror y la manipulación política.

Situados en comunidades o con actores comunitarios, su definición es precisa: con la comunidad y contra el despojo; con el territorio y contra la desterritorialización; con la identidad y contra la desubicación; con la apropiación y contra la imposición; con la cultura y contra el etnocidio. La formación basada en lo propio comunal y en contra de lo impuesto individualizante busca mantener la reproducción social desde lo propio, movilizado en contra de su agresión. Así, la insistencia en la pedagogía de

la comunalidad denuncia el fundamento procapitalista y depredador del sistema educativo nacional y propone alternativas en marcha.

Es interesante observar en los textos que los lugares donde se ubican en el ámbito territorial de la comunalidad mesoamericana, pero también más allá de ese amplio territorio. Son trabajos realizados en Jalisco, Michoacán, Veracruz, Oaxaca, y en el sur de Estados Unidos. En sentido macroterritorial, las experiencias analizadas muestran los diversos grados y formas de vigencia de lo comunal en comunidades mesoamericanas y permiten una mirada reflexiva con la importancia y razones de lo comunitario en otro contexto civilizatorio, el nativoamericano. En algunos casos, como los oaxaqueños, se ubican en contexto de una vida comunal fuerte históricamente y extendida entre cientos de comunidades de diferentes pueblos. En otros, como en Michoacán, los estudios sobre Cherán ubican las formas en que se recurre a formas de comunalidad aparentemente perdidas, para recuperar el poder desafiando al Estado y el sistema de partidos políticos. Tanto en Jalisco como en Veracruz nos relatan los esfuerzos por generar comunidad en torno a propuestas ecofeministas y agroecológicas. El único caso nativoamericano incluido es un bello y profundo relato de las formas y sentidos de lo propio en relación con lo comunitario; ser comunidad a través de la fuerza de la narrativa, especialmente del mito, con el fin de generar conocimiento implica empoderamiento, y esto denuncia el contexto de dominación colonial y segregación etnocida en que viven.

Observando uno de sus principales aportes, en una lectura etnopolítica del conjunto de textos podemos entender que fortalecer la comunalidad o lo comunitario tiene por objetivo fortalecer la resistencia contra la dominación, no podría tener otro sentido, porque se parte de la conciencia de la dominación para visibilizar desde ella la resistencia y sus estrategias. Todos los textos destacan aspectos fundamentales de lo comunitario, refiriéndose al tipo de vida y no al espacio local. Hablan de la urgencia de volver a ser comunidad y también de no dejar de serlo, ubicando con ello ámbitos de la agresión colonial: el triunfo aparente sobre la comunidad desarticulada o descomunalizada, y la intervención descomunalizadora permanente contra la comunidad. Todo esto con un objetivo de Estado: doblegar la

fuerza comunitaria para abrir el acceso al desarrollo contemporáneo del capitalismo sobre los territorios indígenas. Entonces, apoyar la resistencia comunal constituye necesariamente un acto contrahegemónico, que toma posición consciente de que refuerza la construcción o reconstrucción de ámbitos comunitarios indispensables para la reproducción de lo propio.

Observando las aproximaciones a lo comunal mediante experiencias educativas desde las regiones, destaca principalmente el carácter insurreccional de la comunalidad en Cherán, Michoacán, donde la recuperación de la fuerza comunal avanza de manera explosiva y en una década se ha visto alimentada por diferentes propuestas formativas acordes con la lucha comunitaria. La recuperación de varias formas de memoria y su circulación en las fogatas y en la radio articulando generaciones para consolidarse desde la transmisión y retransmisión de lo propio movilizado. Pero tiene su sustento en el poder, en la recuperación del poder colectivo mediante la asamblea y su uso como espacio propio frente a la imposición política a través de partidos y sus operadores. Los dos capítulos aquí incluidos (de Rosa Isela Díaz y Rocio Moreno Badajoz; y de Malely Linares, Daniela Niniz y Yunuén Torres) insisten en visibilizar el papel fundamental de la defensa y recuperación del territorio y la seguridad mediante la movilización de otros componentes de la comunalidad, principalmente el poder, pero también el trabajo colectivo y la fiesta.

En el centro está el territorio comunal como prioridad del movimiento, y el recurso principal para recuperarlo es el poder, pero no se trata de un movimiento político que busque cambiar de manos la conducción política para cambiar de manos el manejo territorial y la disposición de recursos, sino que se trata de un movimiento etnopolítico que tiene como su horizonte a la comunalidad, por lo que busca cambiar el sentido del poder para recuperar el sentido de la relación con el territorio, una relación comunal, mediada por los conocimientos propios y la lengua y la cultura originarias. En ese contexto es que la intervención educativa alimenta un movimiento comunal y por tanto la coherencia pedagógica se ha ubicado en los métodos, temas y estrategias de aprendizaje que puede tener bajo su orientación —y a veces bajo su control— la comunidad, representada

por los hombres y mujeres que desde sus trabajos cotidianos orienta sus actividades en función de los intereses comunales del sector de la comunidad con que colaboran.

Así, la educación escolar y no escolar apuntan a la formación de niños y jóvenes que deben responsabilizarse de la vida comunitaria, para darle continuidad a la reorganización social con base en las territorialidades purépechas, entendidas como las formas de entender, sentir y vivir (razonar y co-razonar, dirían otros) desde la construcción y reconstrucción de lo propio en sus diferentes ámbitos: la territorialidad política, cultural, lingüística, de género, de edad, etcétera, es decir, las distintas formas de sentirse colectividad dentro del ámbito en que son poder, o sea dentro de los límites espaciales de la comunidad.

Otro grupo de contribuciones en este libro se ubican en Oaxaca, el lugar desde el que se propuso en los años ochenta el concepto de comunalidad para entender el contexto en que se forma lo propio. En este estado el concepto pasó rápidamente del movimiento indígena al movimiento democrático del magisterio y circuló en las escuelas desde esa década y sobre todo a partir de la siguiente, llegándose a convertir en la orientación etnopolítica de la educación alternativa que impulsa la Sección 22 del SNTE/CNTE en conjunto y especialmente los trabajadores de educación indígena.

En estos trabajos, la orientación está más en el fortalecimiento de la comunalidad desde sociedades con uJna larga historia de resistencia comunal o de resistencia por generaciones al etnocidio colonial desde lo comunal movilizado. Y en esa movilización contemporánea ha jugado un papel fundamental la educación: desde la difusión de la idea de comunalidad para su apropiación hasta la creación de modelos y espacios escolares que buscan propiciar la resistencia comunal para estar a la altura de la intensidad creciente de la agresión colonial mexicana. Porque en los casos oaxaqueños, la preocupación prioritaria en la resistencia comunitaria frente al colonialismo, es decir, la lucha decolonial o descolonizadora frente a las estrategias político-educativas del Estado para facilitar la expansión extractivista y las formas actuales de despojo de la riqueza existente en territorios indígenas.

Siguiendo esa perspectiva, algunos de los trabajos muestran formas alternativas de formación docente (el de Isaac Ángeles; el de Lois M. Meyer y Fernando Soberanes; y el de Carolina Calvo y Carlos Luis Maldonado) para visibilizar la realidad colonial activa en la vida cotidiana junto con la realidad comunal, propia, en resistencia, que es antagónica a la colonial y que la escuela ha tratado de invisibilizar y logrado desestabilizar frente al saber científico. Uno más (el de Benjamín Maldonado) evidencia las diferencias culturales que se mueven cotidianamente en los colonizados, tanto maestros como estudiantes, poniendo como ejemplo la territorialidad y los problemas de su manejo en la escuela.

Desde estas experiencias de Oaxaca se percibe con claridad a la escuela como un espacio de dominación que es intervenido con la esperanza de convertirlo en un espacio compatible con lo propio, no donde lo propio se disuelva con las mejores intenciones de conservarlo. Otras dos experiencias oaxaqueñas (expuestas por Elena Nava y Leonardo Montoya) muestran ámbitos de alianza educativa con la resistencia comunitaria que no se ubican en la educación básica sino en la superior o fuera del sistema, en las radios comunitarias.

Los textos sobre experiencias en Jalisco y Veracruz, y la reflexión sobre lo comunitario desde el sur de Estados Unidos, no se refieren a la comunalidad en específico sino a la importancia de la formación en lo comunitario.

En Veracruz, la relevancia de la mujer para la formación responsable en el cuidado del entorno en comunidades afromexicanas, en Jalisco la regionalización empoderada de redes de intercambio productivo y la formación escolar en temas productivos y en el sur de Estados Unidos la razón reproductiva de lo comunitario con base en el conocimiento fundamentado en narraciones míticas. Los textos de Patraca, Morales y Rodríguez son ejemplos interesantes de colaboración formativa con la resistencia comunitaria desde temas y razones contemporáneas como la ecología, el comercio alternativo y el ecofeminismo. El caso nativoamericano expuesto por Cajete contrasta con ellos en el acento puesto en la profundidad histórica de la cultura, constituyendo un relato del fortalecimiento de la

comunidad y lo comunitario desde la razón cultural movilizada, es decir, no sólo desde la herencia sino desde su puesta en marcha para resistir al capital expansionista.

Por ser resultado de prácticas comprometidas con las experiencias alternativas contrahegemónicas y con los sujetos movilizados que las impulsan, todos los textos exponen aprendizajes logrados al buscar formas coherentes de apoyar la resistencia comunitaria fortaleciendo la vida comunitaria en los diversos aspectos en que cada actor se puede desarrollar y potenciar su aporte. Aprender haciendo es su lógica, pero no tendrían sentido sin una razón contrahegemónica, pues en el fondo la intervención en lo comunal desde la relación con la comunalidad está del lado comunitario, lo que significa necesariamente estar contra el Estado procapitalista que está del lado de los agresores de la comunidad y lo comunitario.

Sabemos que la dominación colonial mexicana se realiza mediante instituciones llamadas por Althusser aparatos ideológicos de Estado, y que esta forma etnocida de dominación implica la invasión de las comunidades mediante instituciones de control y transfiguración cultural que le son ajenas. Como lo plantean varios textos, la escuela, el municipio, la radio, el mercado son instituciones al servicio del Estado y han logrado en gran medida su objetivo colonizador. Ante esto, la resistencia desde lo comunal tiene como una de sus estrategias la intervención de esas instituciones con el doble fin de impedir que actúen impunemente contra lo comunitario y tratar de utilizarlas para fortalecer la resistencia. Es en ese contexto que cobran su mayor relevancia las experiencias relatadas. Son experiencias de intervención de instituciones al servicio de la dominación para revertir el proceso y apoyar la resistencia territorial desde lo comunitario.

Para ello, es fundamental ser comunidad como lo insiste Cajete y desde la lengua propia para compartir una visión propia, como también lo muestran Meyer y Soberanes.

Por otra parte, todas las colaboraciones muestran la relevancia e indispensabilidad de una mentalidad acorde con lo que se quiere lograr y desde donde se ubican los trabajos. Una comunidad organizada como tal, debe tener una mentalidad comunal, porque requiere una mentalidad colectiva

que le permita reproducirse como comunidad y no una mentalidad individualista. En un modo poético lo exponen y argumentan los trabajos de Cajete y Ángeles. Y esto evidencia que la ausencia o fragmentación de la mentalidad comunal es resultado de la agresión colonial que doblega a la resistencia, y allí está uno de los objetivos prioritarios de las intervenciones con la comunalidad: activar la mentalidad, porque desde ella se fortalece la comunidad y la organización comunitaria, sobre todo cuando se hace desde la lengua y cultura originarias.

No hay que olvidar que el fortalecimiento de la comunidad no se refiere a un espacio local sino a lo comunitario en su espacio significado por la mentalidad comunal, y que como deja ver, por ejemplo, Cajete, pero también otros trabajos, reforzar a la comunidad también quiere decir tratar de reforzar a las comunidades, generando movimientos regionales para consolidar la fuerza local y colectiva.

En suma, estamos seguros de que el conjunto de miradas que proponen los autores en este libro para revisar las experiencias en que participan, será un aporte relevante a la percepción de diversos actores sobre esas mismas experiencias y también para la revisión de otras experiencias a la luz de propuestas que trabajan en serio por la transformación social desde abajo.

Benjamín Maldonado Alvarado
Rocio Moreno Badajoz

Escuela-territorio en la práctica docente

Cherán K'eri: autodeterminación educativa y territorialización de la escuela

ROSA ISELA CLETO DÍAZ / ROCIO MORENO BADAJOZ

Introducción

En la insurrección que protagonizó la comunidad de Cherán en abril de 2011, las primeras acciones de enfrentamiento contra el narco-poder surgieron de mujeres y jóvenes. En esta movilización, el magisterio local jugó un papel fundamental como en otros momentos de estallido socio-comunitario, así como en la conformación del gobierno de libre determinación establecido a partir de 2012. Este capítulo se centrará de forma particular en el rol de los profesionales de la educación básica en una parte del movimiento y el proceso de gobierno comunal de Cherán. Intenta mostrar la experiencia con que escuelas, docentes y estudiantes de diversos niveles educativos de Cherán agrietan el sistema de educación oficial, con miras a construir procesos de inter-aprendizajes sostenidos en las bases comunitarias, como producto de un proceso de politización local y de defensa de los bienes naturales comunes desde las esferas comunitarias.

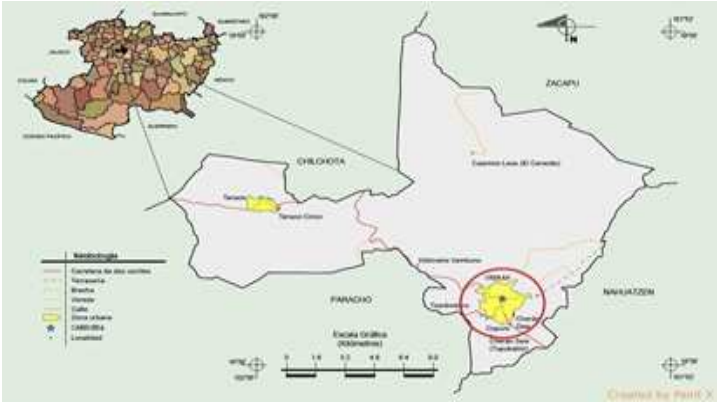
Se divide en nueve apartados. Los primeros tres presentan el carácter descriptivo de Cherán. Abordan los repertorios de confrontación de la comunidad en su historia reciente y la cronología del "levantamiento" en defensa de los bosques y la vida, donde se resalta la participación del magisterio. Los apartados restantes contienen un carácter analítico. Ilustran los efectos con que la lucha autonómica de Cherán agrieta a la educación y a las escuelas. El apartado nueve intenta acercarse a perfilar

al maestro-comunero y la maestra-comunera, categorías que emergen de este proceso político-comunitario.

Cherán

El municipio de San Francisco Cherán está en la región de la Meseta P'urhépecha, en el estado mexicano de Michoacán. Cuenta con una población de 20 mil 586 habitantes (INEGI, 2020), aunque este dato podría incrementarse a 10 mil habitantes más, debido al flujo migratorio (Leco, 2009). Se compone de tres localidades: la cabecera, San Francisco Cherán (que concentra el 81% de la población), el Rancho Casimiro Leco (o Cerecito) y la tenencia de Tanaco. A pesar de que en la cabecera existen 29 instituciones de educación desde el nivel inicial hasta el posgrado, a nivel municipal el promedio de escolaridad es de 6 años y el 21% de la población de más de 15 años es analfabeta (INEGI, 2020). Su superficie asciende a 222.8 km^2. Desde el año 2008 la tala clandestina se intensificó, acompañada de grupos paramilitares, que devastaron 7 mil ha en tres años. La presencia del crimen organizado también impuso el poder de la violencia y el miedo entre la población.

Mapa 1.
Municipio de Cherán, Michoacán



Fuente: https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/download/MAe138/12163?inline=1

La madrugada del 15 de abril de 2011, sucedió una primera fase reactiva, conocida como el "levantamiento", y tomó la forma de un auto-sitio. Sobre ella se desarrolló, casi de manera inmediata, la construcción de un movimiento etnopolítico y de control securitario basado en tres demandas: seguridad de la vida, justicia a los compañeros asesinados y desaparecidos y la reconstitución de los bosques. Su rápida respuesta y organización fue posible de la mano de la historia y formas desde las memorias de los ancestros y la experiencia comunitaria en otros conflictos, que les permitió contar con instituciones y responder a un sentido de agravio colectivo que identificaba el daño que se había causado a su territorio, con su carácter material y simbólico.

Histórica defensa territorial-comunitaria y la participación del magisterio

La defensa del territorio, la seguridad y la vida comunitaria de Cherán trascendió a nivel internacional en el año 2011; sin embargo, las disputas faccionales contra las políticas de despojo de los bienes comunes por parte del Estado han sido de largo aliento. Se ha documentado cómo en la movilización actual se recurrió a repertorios de confrontación inscritos en sucesos históricos particulares sucedidos a lo largo del siglo XX; coyunturas donde se han articulado la identidad étnica, el sentido de comunidad y una memoria de resistencia compartida (Jiménez, 2018; Rojas, 2018 & Velázquez, 2013). En este apartado además de sistematizar las aportaciones de esos estudios, se pone énfasis en la participación del magisterio como un actor político fundamental en los acontecimientos de estallido social en Cherán, de defensa comunitaria y territorial.

En las primeras dos décadas del siglo XX, se combinaron las violencias producidas por la explotación forestal con la incursión de grupos armados derivados del proceso revolucionario (Calderón, 2004; Jerónimo, 2018). De un lado, el desarrollo industrial ferroviario nacional otorgó contratos de arrendamiento de las tierras comunales a una compañía estadounidense, lo que provocó revueltas. Por otro lado, las fuerzas armadas contrarias al ejército carrancista cometieron saqueos, asaltos, quemas y violaciones a

mujeres. Los enfrentamientos contra el saqueo forestal estuvieron liderados por Federico Hernández, un maestro de primaria; de su parte las violencias producidas por las gavillas estuvieron liderados por Casimiro Leco, un líder revolucionario. Ambas figuras se retomaron como íconos de la resistencia de un pueblo "guerrero defensor de bosques" durante las movilizaciones de 2011 (Velázquez, 2013, p. 49). Las dos primeras escuelas primarias instaladas en la localidad llevan sus nombres. De su parte, las acciones de defensa de Federico Hernández Tapia en contra de empresas extranjeras, se han retomado en el imaginario del magisterio como un referente para proseguir con formas de autodefensa.

Aunque la defensa de los bosques se remite al porfiriato, las políticas agrarias impulsadas por el cardenismo (1934-1940) modificaron radicalmente el control de los recursos boscosos. A nivel local, el comisionado de bienes comunales concentró el poder político y económico, por encima de los presidentes municipales (priistas), porque dominó el derecho de explotación de los recursos forestales (principalmente resina y madera), fuentes de desarrollo económico regional (Velázquez, 2013).

Por otra parte, el programa cardenista demandó a los maestros el rol de líderes, activistas sociales y agentes de cambio en favor de las políticas agrarias (Moreno, 2019). En Cherán, un estudio monográfico detalla cómo en 1940 el profesor Pedro Chávez además de fungir como un "informante" en el estudio, estaba aliado al grupo político dominante y "era miembro del comité que administra los bosques del pueblo" (Beals, 1992, p. 28). En esos años, la educación se consideraba como "inefectiva" por estar desconectada de las necesidades y problemas de la comunidad, menos a la defensa del territorio, a pesar de que el único maestro en turno sostenía un cargo comunitario ligado a la gestión de los recursos forestales.

A la par, Maxwell Lathrop se instala en la localidad. Este misionero protestante estadounidense formaba parte del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Lathrop vino a México por invitación de

Lázaro Cárdenas para impulsar la parte educativa del Proyecto Tarasco.[1] Este consistió en alfabetizar en *p'urhé* a jóvenes de ambos sexos, para en un segundo momento estos sólo enseñaran de niños a jóvenes el castellano (Dietz, 1999). A la par de los propósitos educativos, Lathrop (1941-1981) en sus cuarenta años de arraigo (1941-1981) intervino en diversas trabajos sociales y comunales, como aumentar la producción agrícola, incentivar la producción de alimento forrajero para el ganado ovino, la construcción de caminos, clínicas, fogones sin humo en casas, el abastecimiento de agua y gestionó la escuela General Casimiro Leco (Calderón, 2004; Zavala, 1983; Zavala y Kambe, 2002). El trabajo social de Lathrop si bien era intrínseco como apóstol religioso, en algunos miembros del magisterio se retoma a manera de horizonte con que combinar la labor educativa con la labor socio-comunitario (no con el territorio), a manera de servir a la comunidad con faenas (trabajo comunal honorífico) fuera de las aulas.

En los años sucesivos, las disputas faccionales por el saqueo de los recursos forestales, el control de la representación de bienes comunales y la presidencia municipal, prosiguieron. En este contexto emergen caciques, como Jesús Hernández Toledo, producto de la política cardenista que propició la creación de sociedades coorporativas productivas fieles al partido de Estado. Hernández concentró el poder de acción y decisión tanto de la representación de bienes comunales como del ayuntamiento de 1950 a 1970 (Calderón, 2004). Gestionó importantes obras públicas de forma que habitantes se aliaron a su grupo, llamado los "toledistas", facción que sostuvo el derecho a la explotación y el saqueo de madera, entre violencias, amenazas, corrupción y engaños (Jiménez, 2018).

Otro estallido que ha funcionado como catalizador en la movilización de 2011 ha sido un segundo conflicto que localmente nombran el "zafa-

[1] El Proyecto Tarasco se desarrolló en los ámbitos antropológicos y educativos. En el proceso del primer esfuerzo Ralph Beals se instaló en Cherán en 1940 y se publicó el monográfico.

rrancho", ocurrido en 1976.[2] El conflicto faccional comenzó a gestarse a partir de la instalación de la planta resinera en 1963. La venta de resina se convirtió en el negocio que desató pugnas internas entre grupos por el control de la representación de bienes comunales, la planta resinera y el ayuntamiento. Estas rivalidades finalizaron en un enfrentamiento que dejó heridos y muertos tanto en el grupo denominado "los benjamines" como en los afiliados a "la huevónica". En el conflicto participaron estudiantes provenientes de Morelia y algunos unidos a la Liga Comunista 23 de Septiembre (Jiménez, 2018). Este acontecimiento aumentó la presencia e intervención del Estado en los asuntos internos que se combinaron con la presencia de fuerzas armadas en las asambleas y acciones del gobierno local (Ramírez, 2006).

Al conflicto entre caciques se opuso un tercer grupo encabezado por Gildardo López, quien junto con comuneros guió acciones en defensa de los recursos boscosos y la equitativa distribución de las ganancias de estos. Esta célula era de base armada en vínculo con la guerrilla de Lucio Cabañas, en Guerrero. En la defensa del territorio, este grupo formado por resineros, leñadores y campesinos combinó sentimientos de defensa del discurso revolucionario con el adiestramiento guerrillero de ser "monteros": personas que cuidan y conocen los cerros y caminos que conectan Michoacán con Guerrero (Ramírez, 2006).

En la insurrección de 2011, pobladores cuestionaron cómo las facciones en disputa compartían la codicia de sujetar un cargo de representación y autoridad política para el beneficio personal, sin importar los intereses comunitarios. También se discutió sobre la pertinencia de la presencia militar para sostener la seguridad territorial;[3] o regresar a la Ronda comunitaria, como mecanismo de autodefensa y vigilancia del área conurbada, así

[2] Beals (1992) en su obra monográfica, refiere a un primer zafarrancho en 1938. El suceso estuvo provocado por el descontento social ante la prepotencia del grupo de los agraristas, conformado por familias de escasos recursos, que se enfrentaron a un grupo de familias más acaudaladas bajo el apoyo del sacerdote.

[3] Véase Quadratin Noticias (2011).

como a "los monteros" para el resguardo del territorio boscoso; institución que se ganó adeptos adecuándose en "los guardabosques".

En los años sucesivos al zafarrancho, para el regreso a la estabilidad social se recurrió a colocar profesionales de la educación en los puestos de autoridad. En ese contexto, a finales de la década de los años ochenta, un grupo de profesionistas, en su mayor proporción compuesto por docentes varones, deslindaron la actividad política local que estuvo afiliada al Partido Revolucionario Institucional (PRI) hasta 1988. En ese año ocurrió otro parteaguas comunitario. Después de 52 años de gobierno del PRI, los profesionistas rompieron con ese partido a causa del fraude electoral, que produjo una serie de movilizaciones en el país para anular el proceso. En Cherán, el sonido de las campanas de la iglesia y cohetes llamaron a una movilización comunitaria, la cual desconoció al presidente municipal priista e instauró un autogobierno popular de *facto* durante un año (Calderón, 2004, Jiménez, 2018).

En consecuencia, de 1989 a 2007 el PRD (Partido de la Revolución Democrática) dominó la política local. En esos 18 años, el gobierno perredista se caracterizó por generar prácticas políticas de reinvención de la comunidad indígena y un discurso etnicista (Calderón, 2004).

La politización magisterial y el discurso de reivindicación étnica impactaron en la Organización Nación P'urhépecha (ONP). Esta organización, de origen magisterial y de afiliados al PRD, nació con la reforma al artículo 27 constitucional en la década de los noventa, que amenazaba con privatizar las tierras comunales y ejidales, y exterminar las formas de vida comunitaria. Ante la amenaza, la ONP buscó el desarrollo integral de los pueblos p'urhépecha con base en un modelo de autogobierno que demandaba la autonomía regional de *facto*. Estas demandas y prácticas se conectaron con aquellas del movimiento indígena que aglutina el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

En la movilización de 2011, la memoria colectiva acudió a estos acontecimientos que a lo largo del siglo XX modificaron la organización comunitaria, el ejercicio de poder y la relación con el Estado. El 2 de noviembre de 2012, se consolidaron las memorias y los diálogos políticos suscitados

en los meses del "levantamiento" de 2011, para conformar un Concejo de gobierno comunal como un espacio híbrido que combina la política estatal municipal con la organización tradicional.

El proceso de la libre determinación ha sido pensado como un camino de largo aliento y esfuerzos comunitarios. Se han retomado símbolos construidos en la praxis política de la ONP, por ejemplo, así como la bandera p'urhépecha que apela a la unidad de las comunidades y subregiones p'urhépecha en Michoacán.[4]

Recuperar la lengua p'urhépecha y demandar un modelo de educación propia frente al Estado, también han formado parte de las demandas comunitarias para caminar en el movimiento que emergió en el año 2011.

El "levantamiento" y el espacio/tiempo de lucha comunitaria[5]

En los 18 años que dominó el PRD la política local, varios docentes accedieron a puestos del ayuntamiento que aprovecharon para fundar escuelas y modalidades de educación con el fin de aminorar la migración de jóvenes (Moreno, 2019). No obstante, la presidencia municipal perredista adoptó vicios de ejercicio del poder propios de gobiernos partidistas pasados. Estas anomalías causaron división política al interior del PRD, lo que favoreció el regreso del PRI a la presidencia municipal, con Roberto Bautista, en el periodo de 2008-2011. El retorno del PRI se acompañó de corrupción, impunidad, clientelismo, desvíos de recursos y tráfico de influencias que favorecieron una ola de violencia y extracción de bienes comunes, en especial de recursos forestales (Lemus, 2018).

[4] La bandera surge como la invención de un símbolo que superara las divisiones étnicas por un grupo de maestros y comuneros de la comunidad de Santa Fe de la Laguna, a raíz de un conflicto interétnico con ganaderos de Quiroga. Ésta se retoma en el rito político-religioso del Año Nuevo Purhépecha (ANP), una celebración anual que desde 1983 se festeja en el mes de febrero en una comunidad distinta, que apela a la celebración prehispánica del fuego nuevo (Dietz, 1999).

[5] Agradecemos la ayuda de José Quintero Weir en el análisis y reflexión de la categoría espacio/tiempo que aparece en este apartado.

En oposición a esas prácticas enraizadas en el sistema político priista, a dos meses de la gestión de Bautista, Leopoldo Juárez Urbina, un maestro de primaria y ex presidente municipal de escisión perredista, en la plaza principal denunció el asesinato de dos jóvenes por policías municipales e incitó a la defensa comunitaria del territorio: "Cherán despierta tus bosques están vendidos".[6] Estas y otras manifestaciones derivaron en su secuestro y ejecución en mayo de 2008.[7] Su asesinato develo la colusión de autoridades y la policía con el crimen organizado en el saqueo de los recursos forestales. Además agudizó un clima de violencia que se acompañó de más homicidios, desapariciones, extorsiones, amenazas y miedo. A la par se exacerbó una división familiar y comunitaria derivada de la inclinación partidista que optaba cada quien. Esto favoreció un ambiente de ingobernabilidad y la presencia de la delincuencia organizada tanto en la extracción de los bienes maderables del territorio, como en la extracción económica a la población a través del cobro de extorsiones. Ante esta serie de atropellos, comuneras y comuneros comenzaron a reunirse de forma activa y en privado para detener la presencia perniciosa y la impunidad social la madrugada del 15 abril de 2011.

Ese día, un par de mujeres acompañadas de algunos jóvenes se enfrentaron a los talamontes y al crimen organizado, en la iglesia del Calvario. Minutos después del enfrentamiento se hicieron sonar las campañas y se lanzaron varios cohetes para alertar a la población y llamar a acciones de seguridad comunitaria.

> Entonces cuando voy saliendo de la casa…. empiezo a escuchar todas las campanadas "híjole ahora qué pasó, qué va a haber". Y veo a las mujeres con las escobas y no se me ocurre que van a pegarle a alguien… sigo caminando

[6] Entrevista personal con comunera del barrio segundo, abril de 2014.

[7] También encabezó junto a comuneros y comuneras el Movimiento de Resistencia Civil y Pacífica de Cherán (o Movimiento Ciudadano) que estableció un plantón en el palacio municipal y otras acciones de protesta contra el presidente municipal (Colin, 2015; Santillán, 2014).

> […] pero al dar vuelta en la calle 18 de marzo y Francisco Villa, que está a unas cuadras del Calvario… Ahí vienen otras mujeres corriendo y ahí si les pregunto:
> –¿Qué pasó? ¿A dónde van?
> –Vénganse maestro, es que ya agarramos a los talamontes.[8]

A esa reacción de emergencia, impulsada en inicio por las mujeres, los siguientes en la escena del atrio fueron un grupo de maestros, quienes en conjunto llamaron al orden y a la organización.

Como una primera medida de autoprotección, se colocaron barricadas en los cinco puntos de acceso al pueblo. Verónica Velázquez refiere a la barricada como un "repertorio de confrontación [que] es retomado de una práctica común en la meseta y en el magisterio, para hacer presión a instancias gubernamentales después de atropellos graves a la población bloqueando los caminos" (Velázquez, 2013, p. 124). La colocación de barricadas estableció una "frontera simbólica" que permitió el auto-sitio. A esas aportaciones agregamos que la barricada y el auto-sitio definieron un espacio/tiempo de lucha comunitaria, como estrategias de autodefensa de la vida y protección del territorio, al igual que hace arder 189 fogatas en los nodos de la calle de los cuatro barrios que componen el poblado.

La luz de las fogatas simbolizó sacar el tradicional fogón (*parhangua*) situado en el hogar a la calle. Ese espacio íntimo se trasladó al espacio público, sin imponer límites temporales para las tareas de vigilancia: 24 horas permanecían prendidas las fogatas. Aunque las fogatas iniciaron como nodos de protección y defensa; de forma posterior se constituyeron como espacios/tiempo de la lucha de Cherán. Además de proporcionar seguridad, en éstas se tejió y fortaleció lo comunitario, la reciprocidad, la solidaridad y los afectos entre vecinos; al mismo tiempo que se *iban-haciendo* las labores de autodefensa y supervivencia. Las fogatas, las barricadas y el auto-sitio erradicaron la dominación de espacios-tiempo impuesta por

[8] Entrevista con maestro del barrio segundo, mayo de 2018.

"los malos", quienes impusieron restricciones de movilidad y horarios de resguardo a habitantes con el "toque de queda". En palabras de Haesbaert:

> El toque de queda es un buen ejemplo para evidenciar que la imposición de una temporalidad —un horario—, debe también venir acompañado de una restricción espacial, en este caso, de constreñimiento a la circulación. Es prácticamente imposible definir una limitación temporal que no vaya acompañada de la definición de una circunscripción espacial de balizamiento (Haesbaert, 2019, p. 11).

Al dejar de someterse al espacio/tiempo del crimen organizado y el gobierno sostenido en el sistema de partidos políticos, se posibilitó el restablecimiento del tejido social y elementos de la identidad p'urhepécha. En un segundo momento, los diálogos y las reflexiones emitidas intergeneracionalmente en las fogatas perfilaron un proyecto político-comunitario de largo aliento: el gobierno de libre determinación. Al calor del fuego, la memoria social de los abuelos hizo suyo el espacio público para legar a las nuevas generaciones las antiguas instituciones con que regirse sin la intromisión de los partidos políticos (Lemus, 2018). Los diálogos y la memoria orientaron a las y los habitantes a la recuperación de instituciones de toma de decisiones colectivas como las asambleas de barrios y las asambleas generales. Permitieron la reactivación —y reinvención— de la ronda comunitaria, un cuerpo civil de seguridad y vigilancia armada que había caído en desuso hacia finales de los años setenta del siglo XX. Articularon acciones colectivas en la transacción de "ser juntos" (Ramos, 2017, p. 42). De manera que se re-configuró el significado de qué es la comunidad y ser comunero/a (Lemus, 2018, p. 146).

Esta politización también contagió a algunos profesionales de la educación, donde, en especial maestras iniciaron una labor de cuidar y atender a la niñez a través de retomar la labor pedagógica tradicional de la *parhangua* —institución de diálogo donde familias extensas se sientan alrededor

del fogón dentro de cada hogar—[9] y combinar los principios del sentir y ser p'urhépecha con la educación escolar.

Las fogatas como educación/espacio de lucha comunitaria

Por lo general, las barricadas estuvieron bajo el cuidado de los hombres, y las fogatas bajo el dominio del género femenino. Esa división en las tareas de vigilancia y defensa convocó a que maestras atendieran a estudiantes en el marco de las fogatas. Ellas formaron grupos escolares que desconocieron las edades con que históricamente la política educativa selecciona y aglutina a la niñez en grados y niveles consecutivos. Unieron a niñas y niños de su manzana a través de desconocer la división de sistemas y modalidades de enseñanza establecidos. No importaba si los estudiantes estaban inscritos en escuelas privadas o públicas, del sistema federal o indígena, en escuelas multigrado o generales para integrarse al grupo.

[9] Velázquez y Lepe (2013) reproducen un fragmento de entrevista donde un comunero define cómo se educa en la *paranhua*: "Justo ahí es donde se explica la Kaxúmbekua o buena crianza, es decir, los valores y principios de vida. También es en la parankua donde la jurámukatecha o la normatividad social es legada, la explicación pindékuecha o costumbres y tradiciones que incluyen las fiestas, ceremonias y ritos; se explica la relación social entre hijos, padres y abuelos, la concepción de la vida, la enseñanza de la Jánaskakua o sabiduría indígena y conocimientos entre aquellas generaciones antiguas, así como las creencias, las certezas, llamadas en lengua madre Jakájkukua también son enseñadas ahí. La parankua es pues, esa "pequeña" universidad de diálogo para el p'urhépecha, de explicación de la concepción humana, del ser, vivir, existir, transitar, morir; más aún allí se aconseja para bien vivir con Juramúkua que es igual a saber ordenar, pero no de mandato sino de equilibrio y orden en la vida, en comunidad, en familia, en pareja o individual o lo que conocemos como sesïirekua que en el mundo turhisï o mestizo dicen saber vivir, y por eso me atrevo a decir que hay que reivindicar la parankua como universidad de pensamiento plural que puede aportar diferentes elementos para la multiculturalidad, en este caso la comunidad de Cherán lo hizo por su seguridad, pero saben que detrás de la parankua está presente toda una filosofía natural en relación con el fuego y el diálogo en el centro del hogar (p. 65).

De su parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje rechazó la delimitación temporal que se establece para cada asignatura, así como la división de turnos para asistir al recinto escolar. Tiempos y estrategias de enseñanza y seguridad se mezclaron. Los contenidos de las instrucciones se ajustaron a las reflexiones colectivas dadas por vecinos en las fogatas, y que se retomaron posteriormente en el Plan de Desarrollo Municipal:

> Han sido muchos años de malas decisiones que han hecho de la educación comunitaria, una educación alejada de nuestra apuesta como pueblo, como comunidad.
>
> Las causas son múltiples. En el ámbito magisterial se encuentra uno de los principales, los maestros están sujetos a programas pre-establecidos que no encuentran compatibilidad con la educación que como pueblo indígena purépecha queremos para nuestra niñez, juventud y gente mayor, aunado a un perfil inadecuado que encuentra su primer obstáculo en la falta de preparación para impartir una educación bilingüe (PMD, 2013, pp. 57-58).

En las fogatas, las estrategias educativas de las maestras desafiaron la programación educativa oficial y se encaminaron a forjar una educación con sentido comunitario y acorde al proceso de defensa territorial acaecido. Algunas deciden abordar el sentir de la niñez a través de que escribieran relatos y dibujos con qué transformar el miedo de la violencia vivida y el trauma de la destrucción del bosque, en esperanza. Otras integraron elementos de la identidad p'urhépecha y prácticas culturales que habían caído en desuso. Unas más planearon las estrategias de educación en consulta con los padres de familia, estudiantes y los vecinos. En estas experiencias pedagógicas, al descentrarse las maestras de sujetar la planeación educativa, los saberes de la comunidad se colocaron al centro del acto educativo. De esa manera, se invitaron a las y los abuelos a narrar relatos históricos del origen del pueblo y los momentos históricos de efervescencia social en la defensa del territorio y los bienes comunes.

La educación en las fogatas se adecuó al espacio/tiempo de defensa y lucha territorial encabezada por la comunidad. Las maestras eliminaron

las lógicas disciplinarias marcadas con tiempos y horarios determinados por la institución escolar, así como el espacio cerrado del aula. En lugar de generar contenidos de enseñanza-aprendizaje en favor de la reproducción de la cultura dominante, de la continuidad del capital o el mercado, centraron la experiencia y el compromiso de conocer-aprender de la comunidad y los saberes propios. Desafiaron un sistema de educación que niega los tiempos/espacios de hacer/ser comunidad, que permiten la reproducción de la vida, de la cultura e identidad p'urhépecha.

La efervescencia del "levantamiento" culminó en el año 2012 con el establecimiento del gobierno comunal con base en "sus usos y costumbres". Del mismo modo que esta forma de autogobierno intenta alterar al Estado monocultural, algunos de los docentes en particular influyen en la escuela y en la educación en general alejada de la cultura, así como en el hacer/ser, sentir y pensar en comunidad.

Tras la experiencia de participación de las maestras en las fogatas y los maestros en las barricadas, se han impulsado estrategias educativas donde la escuela haga comunidad y la comunidad haga a la escuela.

Tejidos pedagógicos con el territorio

> *Para hablar de una educación propia en Cherán tenemos que empezar por reconocer las heridas que nos ha dejado la historia de nuestra comunidad.*[10]

El contexto histórico-político de Cherán, los conflictos, las pérdidas, las fragmentaciones comunitarias, los agravios sociales y la destrucción de los bosques se suman a las deudas que tiene la historia y la educación occidental con los pueblos indígenas. Estas deudas, aunque no han sido sanadas, han servido para consolidar un entramado comunitario diferente. En medio del entramado comunitario que ha construido Cherán, se sitúa el tejido pedagógico con el territorio, la escuela, la fogata, el cuidado

[10] Entrevista personal con el director y comunero de la escuela *Tsitsipandakurí*, octubre, 2019.

colectivo y las memorias de los abuelos y las abuelas, que coexisten como formas de enseñar-aprender en lo individual y lo colectivo.

Algunas de las escuelas de Cherán han ido trazando caminos de enseñanza-aprendizaje desde el acercamiento con el territorio y su multiplicidad comunitaria donde los maestros y maestras son piezas clave para su vinculación y conocimiento. Los maestros que realizan esta práctica pedagógica con y desde el territorio han reconocido la huella que les dejó el movimiento de 2011 como maestro-comunero y maestra-comunera y a su vez ha permeado en algunas escuelas incluyendo las voces de maestros y maestras que están pensando y haciendo la escuela de la mano del territorio.

A partir de reconocer que la escuela y su complejidad coexiste con el territorio nos permite pensar que la construcción acerca del concepto de *territorio* debe ser entendida y comprendida en su complejidad, su armonía y contradicciones, contemplando también aquellos procesos de despojo del saber, pues la sociedad capitalista ha buscado des-territorializar los lugares íntimos y sagrados para las comunidades indígenas (Muchavisoy, 2018). Por ello la comunidad de Cherán, al igual que otras comunidades indígenas siguen siendo lugares íntimos que son cooptados por los megaproyectos, el crimen organizado y/o los partidos políticos, pero que resisten y se encuentran en constante lucha por defender lo común, la vida y el territorio.

La comunidad y municipio indígena de Cherán ha logrado construir y defender un escenario sociopolítico en el marco de la libre determinación, tal como se puede leer en los primeros apartados, esto desde diferentes escalas de la lucha por la vida impactando en la escala personal, comunitaria, regional, nacional e internacional lo cual ha permitido que Cherán se piense y se vea como una experiencia de ejemplo y creación de alternativas posibles para sostener la vida y poder contar otra historia desde los pueblos indígenas.

De manera que a partir del movimiento de 2011, la comunidad de Cherán comenzó a generar cambios de manera paulatina en la esfera comunitaria desde una nueva forma de hacer política en lo local bajo una estructura de gobierno comunal hasta la consolidación de una memoria

de lucha y resistencia indígena desde y para defender lo comunitario, lo cual ha permitido la creación de espacios de autocrítica comunitaria, la consolidación de diversos espacios intergeneracionales pedagógicos comunitarios y de acción colectiva que coexisten en el territorio.[11]

Bajo este panorama de formas de hacer educación y pedagogía desde los espacios comunitario, existe la educación en las aulas que tiene la tarea de re-aprender(se) de la mano de las educaciones comunitarias y de las reflexiones constantes de la *función de la escuela y la función del maestro(a)* como los principales ejes que articulan, mantienen o rompen con un modelo de educación concreto, es decir aquellas dos estructuras que le da sentido o vida a una forma de hacer y pensar la educación para el Estado o para y desde la comunidad. Por ello se ha cuestionado desde muchos escenarios el quehacer y conceptualización del concepto de la educación, desde la escuela por ejemplo (Rockwell, 2009) como el lugar donde se asegura su perpetuidad o su decadencia y desde los maestros(as) como los que operan a la educación (Giroux, 1986), (Bertely, 1998). Siendo estos dos ejes vitales y útiles para debatir en el contexto de Cherán como parte de los efectos que ha desplegado la lucha por la autonomía indígena y el camino que sigue construyendo día con día la comunidad (Baronnet, 2009; Baronnet, 2018).[12]

De esta manera, el marco de libre determinación en el que se encuentra Cherán permite desplegar las diversas formas de pensar y construir un modelo pertinente de la mano de las experiencias que compartimos previamente, lo que implicaría el reconocimiento de las heridas, las grietas, las multiplicidades, las complejidades y las oportunidades que la nueva historia narrada desde 2011 está permitiendo nombrar y proponer.

En este entendimiento de la complejidad donde la educación tiene cabida, es preciso comprender las diversas formas en cómo se ha nombrado

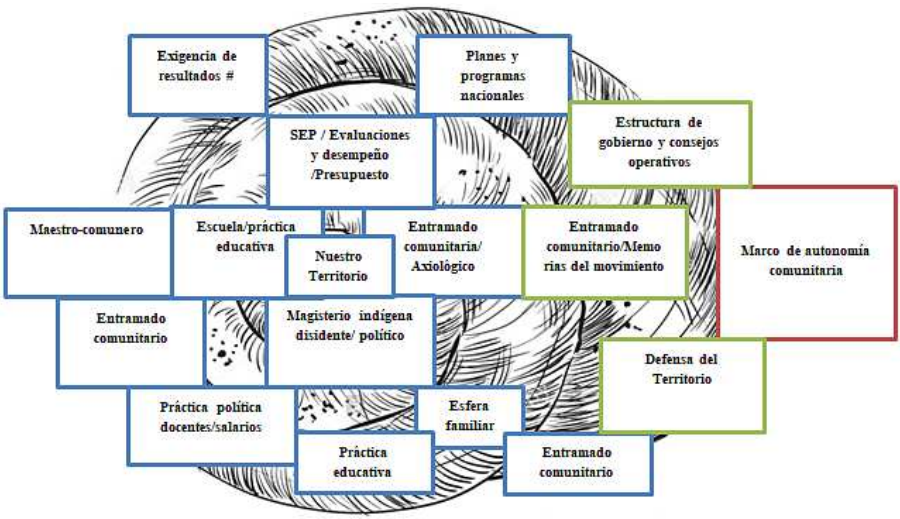
[11] Radio Fogata, como un espacio comunitario, libre y seguro para compartir la palabra, escuchar, aprender y fortalecer la memoria del movimiento, otros espacios pedagógicos comunitarios son la Fogata *Kejtsitani*: Memoria Viva y Colectivo Xamoneta.

[12] Véase Baronnet, B. & Morales, M. (2018); y Baronnet (2009).

la categoría conceptual de educación, sus enfoques y sus críticas y aportes desde realidades como por ejemplo; la pedagogía social y la educación (Caride, Gradaílle y Caballo, 2015), la educación y la sociología de la mano de un clásico social (Durkheim, 1975), desde la mirada y relaciones en lo escolar (Rockwell, 2009), su estudio en el plano curricular (Riera Montero, 2006; Díaz Barriga, 2003) hasta discusiones más amplias del concepto de educación pensadas como instrumento político-crítica-de transformación (Freire, 2004) y desde las resistencias y movimientos sociales (Giroux, 1986). Asimismo, al contemplar desde esta diversidad el eje práctico de la educación en la escuela, el concepto se modifica, se mantiene, se camuflajea y permite mostrar una cara particular de hacia dónde va la educación y como puede llegar a tener la oportunidad de re-conceptualizar(se) desde experiencias locales.

El caracol: Una propuesta para pensar la educación en Cherán

Figura 1.
¿La educación en Cherán puede ser como un caracol?



Fuente: Elaboración propia.

Es un círculo que regresa a su centro siempre y su centro es su fuerza y necesita de él para ser y seguir.

La educación la podemos re-pensar como un caracol, es una propuesta autoreflexiva que representa el papel de lo educativo en un contexto como el de Cherán, es circular porque implica correlacionar las esferas sociales, políticas, de educaciones, religiosas y/o de salud que componen la vida comunitaria, y los diversos procesos de *compartencia* donde se enseñan y se aprenden para dar sentido a la educación o educaciones desde el territorio. Para explicar la ilustración de la Figura 1 se parte de pensar al caracol como la representación de las interconexiones en torno a la educación enunciada desde las escuelas en Cherán y su diversidad; como un caracol, la reflexión sobre la educación siempre tiene un centro o base con que se moviliza y un fin que es el horizonte ético-político a dónde se intenta llegar.

El centro del caracol lo podemos ubicar como el cuerpo de vida axiológico, el contexto próximo, la escuela/práctica educativa, la familia, el magisterio que compone la parte política disidente de la educación que es aquello que aglutina, pero que casi no se menciona en la operatividad educativa lo cual nos permite preguntarnos: ¿Cuál es el centro de la educación en, para, desde Cherán?

Desde abajo y a la izquierda, el caracol se vincula con la esfera del magisterio y la esfera familiar reconociendo que Cherán es una comunidad de maestros y maestras en su mayoría. Desde ahí se vincula directamente con la familia y la vida comunitaria, es decir, la práctica educativa y política tiene una relación muy estrecha con las formas de hacer comunidad, ya que un maestro(a) es también un comunero. Además, lo que recubre al caracol pensado como la metáfora de la educación, son los marcos nacionales o aquellos parámetros (tiempos, formas, exigencias) que ocurren desde arriba y que van condicionando el camino y las formas en las que el caracol se mueve lo cual nos permite preguntarle a la educación ¿a quién/qué va respondiendo la educación de Cherán?

Esta propuesta de reflexión sobre la educación o las educaciones en Cherán surge como una metáfora dinámica para pensar a la educación como procesos interconectados y a la vez aislados con una función determinada que adquieren "libertad" en el marco de la autonomía y su vinculación con el "entramado comunitario" (Navarro, 2012), es decir, la forma de hacer política en lo local y la defensa de la naturaleza desde las esferas comunitarias. El caracol puede ser el pretexto para preguntarnos: ¿Cuál es el centro/motor que mueve y/o hace a la educación en Cherán?, pero también una herramienta causal para comenzar a cuestionar la función, el lugar, la expectativa y la concepción sobre la educación, la escuela y los sujetos como parte del marco legítimo de lucha.

La territorialización y la escuela[13]

En Cherán la escuela y la educación son heterogéneas. Existen diversas modalidades y sistemas de enseñanza. Hay escuelas a modo multigrado y completas, adheridas como sistema indígena, técnicas y generales. Sistemas de enseñanza monolingües del castellano y bilingües (español-p'urhépecha). Algunas primarias operan en el turno matutino y otras en el vespertino. En este marco de educación institucionalizada, maestras y maestros —quienes, al ser comuneros y comuneras, y haberse politizado durante el proceso del "levantamiento"— echan a andar prácticas educativas que alteran a la escuela alejada de la cultura, y en su lugar centran en la cultura la experiencia de educar y hacer/ser comunidad. Intentan formar a nuevas generaciones acordes con la lucha en la defensa territorial, en sus dimensiones material y cultural, que en la concepción p'urhépecha refiere como *Minhuarhikuath* (Velázquez, 2013).

En esa línea, algunos centros escolares han ido organizando recorridos en el bosque.[14] Docentes y estudiantes dejan el espacio-recinto institucional para desplazarse en el territorio a visitar santuarios naturales como

[13] Se agradece los aportes teóricos de José Ángel Quintero en la construcción de este apartado.

[14] De nivel primario a medio superior.

piedras, cerros, cuevas, parajes y ojos de agua. Las salidas se guían de algún *k'eri* (grande), o por autoridades comunales, miembros de la ronda comunitaria y/o el cuerpo de guardabosques. En las visitas quien guíe reconoce los parajes al tiempo que evoca el suceso histórico ocurrido en ese lugar. Por ejemplo, se reconocen los caminos cruzados por Casimiro Leco o Federico Hernández Tapia para actuar en defensa de los bienes y la vida de pobladores en las primeras décadas del siglo XX. En consecuencia, el recorrido evoca "el proceso creativo de la memoria [que] consiste en seguir las huellas a través del paisaje o, en otras palabras, en el reconocimiento de que otros las dejaron allí para guiarnos y permitirnos ir cada vez más lejos" (Ramos, 2017, pp. 41-42).

En otras ocasiones adentrarse al terreno boscoso ha implicado ir hasta los imponentes cerros al tiempo que se narra la mitología ritual, o la dimensión simbólica y jurídica del territorio cultural. Por ejemplo, los cerros de San Marcos (al sur), Kundicata (al oriente) y por Tzipitiatiro (al norte), la tradición oral demarca el origen, donde radicaban los asentamientos prehispánicos que fueron alterados tras la Conquista, concentrando a la población en unidades barriales ubicadas sobre planicies. De igual manera la visita a piedras sagradas como la *Kutsanda* y el Toro, ubicadas en lo alto y a las faldas del cerro de San Marcos respectivamente, si bien tienen que ver con la reivindicación del origen, en el caso de la *Kutsanda* es una piedra donde giran rituales para pedir la lluvia y además marca linderos con la comunidad de Arantepacua. En consecuencia, la formación de las futuras generaciones incorpora, de un lado, la territorialidad simbólica reflejada en prácticas rituales, mitos, creencias, lugares sagrados, tradiciones o costumbres;[15] y, de otro, conocer y reconocer los lugares que marcan sus temporalidades para la solución de sus problemas materiales y simbólicos de la existencia, como el dotar de agua para que la naturaleza y la población se reproduzcan. Finalmente, se comparte con los estudiantes algunos aspectos jurídico-sociales del territorio inscritos en las guardarrayas (linderos),

[15] A esto Alicia Barabas lo denomina etnoterritorio "entendido como el territorio histórico, cultural e identitario que cada grupo reconoce como propio" (Barabas, 2006, p. 23).

títulos virreinales y decretos presidenciales. Todo ello forma parte de un proyecto autonómico que pretende que de niños a jóvenes se apropien del territorio, y que simultáneamente reflexionen sobre derechos territoriales y la identidad cultural:

> A lo largo de la historia los hombres han tenido que darle nombre al espacio, adjudicárselo, sea en propiedad o en usufructo, medirlo y ponerle límites y fronteras. Así, el espacio se vuelve territorio, lugar conocido y familiar que se convierte en atributo y referente de identidad cultural (Chávez, 2012, p. 25).

En estos procesos formativos territorio y cultura se encuentran imbricados, "el territorio es el espacio sobre el cual queda inscrita la cultura, las huellas y marcas dejadas por quien o quienes lo habitan, pero también un espacio depositario de recuerdos. Se trata de una de las formas de objetivación de la cultura" (Chávez, 2012, p. 27). Además de espacio, el territorio contiene un tiempo propio marcado tanto por las huellas históricas que inscribe, como por los límites que establece en la dotación de los recursos bióticos con que la comunidad se alimenta y sana.

Territorio, salud, reproducción y hábitat[16]

Otra de las áreas con que el magisterio liga la escuela con el territorio, en su dimensión material y cultural, reside en que estudiantes identifiquen y se apropien de los elementos vegetales que los sanan. Con esa finalidad, algunas escuelas se alejan del recinto escolar para recolectar la flora local. Estos desplazamientos también se acompañan en ocasiones de mujeres que ejercen el oficio de la medicina tradicional. Los recorridos se hacen en las inmediaciones de las escuelas. Docentes y estudiantes recolectan e identifican las plantas que los curan de afectaciones corporales y espirituales. Esos conocimientos y saberes son compartidos entre muchos miembros de la población, porque han formado parte de la experiencia

[16] Se agradece el acompañamiento y los aportes teóricos de José Ángel Quintero en la construcción de este apartado.

y experimentación en los linajes desde tiempo inmemorial. De forma que los estudiantes al recorrer el territorio despliegan los conocimientos ecológicos y curativos que han adquirido junto a sus mayores y los socializan ante el grupo. La puesta en común de la experiencia y experimentación familiar permite no sólo colocar al servicio de otros el conocimiento, sino democratizar y ponerlo en circulación. En los recorridos, maestras y maestros aprenden de los estudiantes porque estos que a su vez fungen como docentes. Además de eliminar esas jerarquías, entre los mismos docentes se comparten los conocimientos de los usos curativos de la flora local. Algunas escuelas organizan diversas salidas durante el ciclo escolar, porque: "no todo el año se dan las mismas plantas, tampoco en los mismos lugares, por ejemplo, a las faldas del cerro del Tejolote solo crece en temporada de lluvias una planta que ayuda a calmar los nervios".[17] Con esas aseveraciones se instruye a estudiantes en concebir al territorio con temporalidad y límites propios de crecimiento y dotación de recursos para la reproducción de vida individual y colectiva.

Después de las caminatas, al regresar de las escuelas se preparan tinturas, pomadas, jabones, o se recetan infusiones de acuerdo con la enfermedad física o espiritual. A la comprensión de las propiedades curativas de las plantas, se agrega otra dimensión material y simbólica que dota el territorio para posibilitar la vida-existencia: la producción de alimentos sanos.

En algunas escuelas han establecido huertos escolares o jardines botánicos donde docentes, estudiantes y padres de familia procuran que los cultivos estén libres de contaminantes a través de tratar las siembras con fertilizantes y abonos orgánicos. A esas plantaciones colectivas también se invitan a abuelas y abuelos quienes comparten los conocimientos sobre la influencia de la luna en el crecimiento y aprovechamiento de la flora. Esto para fortalecer e integrar los saberes de la comunidad y la cosmovisión p'urhépecha en la enseñanza.

Uno de los principales ejes de trabajo que coincide entre varios docentes de Cherán es justamente darle cabida a los conocimientos y la cultura

[17] Entrevista con maestra junio de 2018.

de la comunidad como un eje pedagógico que atraviese a la educación escolar. Estos conocimientos y cultura son producto de muchos años de interacción de la comunidad con el bosque. Es decir, se hace referencia a la relación de interdependencia y de reconocimiento con que el bosque habita a la comunidad y la comunidad habita en el bosque. Otro eje pedagógico es aprender no sólo en intercambio con los otros, dentro y fuera de la escuela, sino en relación con el territorio y las otras formas de vida que le habitan: como la flora y la fauna. En suma, se trata de prácticas pedagógicas ambientales que colocan la relación con la vida y la cultura en el centro de la experiencia educativa.

Al vincular la escuela con el territorio, y territorializar el espacio geográfico de la escuela, se intenta que las futuras generaciones adquieran conciencia de lo que es ser/habitar el territorio en la relación intrínseca ser humano-naturaleza. Internalizar en las y los estudiantes esta conciencia política posibilita que actúen en la defensa, reconstitución y apropiación del territorio cultural: que luchen contra cualquier situación o actor, interno o externo, que amenace ese entorno. Asimismo, valorar los conocimientos, los saberes, los mitos y las tradiciones que ha permitido la reproducción de la diversidad biológica que asegura la continuidad de vida en las generaciones presentes y futuras. La dimensión pedagógica ambiental, en ese sentido, sugiere modificar una relación de cuidado, amor y respeto entre estudiantes y la naturaleza, así como en la relación y convivencia con otros seres humanos y con la comunidad.

A continuación, se muestra la experiencia educativa de una escuela en particular.

¡Pensemos la escuela, hagamos la escuela!: Procesos pedagógicos con el territorio

¡Pensemos la escuela hagamos la escuela! Forma parte de un proceso de colaboración de largo aliento, previo y posterior entre los cauces de las reflexiones, para y desde la escuela primaria *Tsitsipandakurí* aterrizado con maestros y maestras y pensado también desde sus espacios y quehaceres pedagógicos en Cherán, los maestros(as) ocupan sus propios territorios

como Tanaco, Paracho y Arantepacua. La educación en Cherán desde las aulas coexisten en medio de las demandas nacionales y comunitarias; en medio de una desacreditación de la función del maestro, en medio de ataduras que la educación nacional impone, la educación desde Cherán se envuelve en escenarios económico y actualmente atravesados por una pandemia. La educación en Cherán se encuentra entre las dimensiones simbólicas y empíricas de la escuela y las trayectorias formativas de los docentes, entre aquellos que buscan subirse a la banqueta y otros que deciden seguir en una sola dirección (responder a lo comunitario o las exigencias nacionales).

Bajo este horizonte a más de diez años de un proceso de autonomía comunitaria indígena y de inestabilidad en educación como la conocemos se enmarca una de las experiencias educativas emanadas desde la escuela. La escuela a la que se hace referencia en estas líneas es la escuela Primaria Federal *Tsitsipandakurí* del sector indígena como se mencionó líneas arriba esta escuela está ubicada en la colonia Santa Cruz[18] del barrio primero en la comunidad de Cherán. Desde sus inicios en el año 2012,[19] el trabajo de los maestros se ha caracterizado por los acuerdos colectivos del trabajo pedagógico y la interacción con el contexto sociofamiliar y socioeconómico de la colonia, y que atravesaban a la escuela en su consolidación y operatividad.

En cuanto a los maestros(as), como eje central para pensar en continuidades o cambios a la educación, de los siete docentes que actualmente laboran en la institución el 80% en su formación profesional son licenciados en educación primaria indígena, y el 20% de ellos como maestros de educación básica (Cleto, 2019). Este dato es importante ya que nos pone en la mira de análisis la trayectoria formativa de los que ahora son docentes y su relación con los espacios donde se formaron Al igual que reconocer que los maestros que laboran en esta escuela vienen de dife-

[18] Conocido como uno de los caminos reales *purhépero* de Cherán.

[19] Esta fecha fue proporcionada por el director en turno de la escuela, ya que fue de los primeros docentes en laborar a partir de su reubicación y consolidación como primaria.

rentes contextos sociales, como Cherán, Tanaco, Arantepacua y Paracho, poblados en colindancia donde la población mayoritaria es mestiza o p'urhépecha, pero en continua interacción.

Para preguntarnos: ¿Qué hacemos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿desde dónde?, y ¿hacia dónde?

El trabajo de esta experiencia educativa forma parte de la búsqueda por un proyecto educativo que responda a su realidad y se vincule con el territorio de lucha que habitan. Actualmente la escuela *Tsitsipandakurí* ha logrado atraer la atención de sujetos educativos comunitarios por su postura crítica y participativa con el territorio.

Lo cual nos permite reconocer cómo es que un proceso encabezado por los maestros de esta escuelita ha reflexionado sobre su quehacer pedagógico en la esfera comunitaria contemplando el contexto y necesidades que aquejan a los que hacen la escuela.

El medio y el fin de este grupo de docentes parte de la visión política de contribuir a un proceso de educación que parta de los estudiantes y la vida comunitaria, es decir, construir una propuesta pedagógica *práctica-funcional* que promueva el desarrollo del pensamiento crítico y territorial en vinculación entre comunidad y escuela de la cual se pueden resaltar los siguientes puntos:

La práctica educativa dentro y fuera del salón de clases

a. Generar confianza en el alumno.

b. Desarrollo en libertad con la felicidad como horizonte.

c. Involucrar la cosmovisión comunitaria en la práctica educativa.

d. Labor del profesor en el modelo educativo.

La práctica educativa dentro y fuera del salón de clases. En otras palabras, para los profesores de la escuela *Tsitsipandakurí* el alumno(a) es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el modelo de enseñanza que buscan dentro de la escuela es activo-funcional (Cleto, 2019).

La escuelita ha construido otras formas de hacer funcionar la escuela y el aprendizaje, a través de una política donde la institución mantiene las

puertas abiertas, lo cual permite que los estudiantes, aunque lleguen tarde (por problemas familiares o actividades comunitarias en el campo), pueden incorporarse a las actividades escolares sin ninguna sanción. La eliminación de esta sanción ha consolidado con el paso del tiempo un trato horizontal alumno(a) maestro(a), donde se comunican por sus nombres y no con las categorías de "maestro", "director". De acuerdo con las voces de los maestros y maestras este trato más horizontal entre alumno-maestro les permite diferenciarse de los procesos de convivencia que llevan otras escuelas de la comunidad.

De la misma manera, se han debatido sobre formas más cualitativas de hacer una evaluación "académica" como por ejemplo no hacer exámenes y no volver obligatorio el uso del uniforme para estar en la escuela. Además, generan actividades que involucran la organización y los aprendizajes comunitarios y familiares, también prácticas axiológicas de socialización y convivencia con el territorio. Así como la vinculación con el territorio, sus aprendizajes, paisajes, recursos naturales (ojos de agua), juegos y fiestas y finalmente la consolidación de un huerto educativo dentro de la escuela.

Dichas prácticas forman parte de la construcción de estrategias pedagógicas que apoyen el repensar de los docentes en diferentes niveles; el formativo, educativo y el ambiente de socialización y compartición escolar que permita pensar en un horizonte político donde la escuela sea libre y diferente a las demás.

Al igual que esta experiencia, en otros niveles educativos de Cherán se están haciendo grietas en el sistema de educación hegemónico/Occidental con miras a construir procesos de aprendizaje desde las bases y la historia de las transformaciones comunitarias.

Los esfuerzos pedagógicos de los maestros y maestras por vincular la escuela con el territorio y el territorio con la escuela se reconocen como procesos de largo aliento, de cambios pequeños y de poder hacerle grietas a una "pared de concreto" y aportar a los procesos de autonomía indígena, que por años ha permanecido intacta; quizás con un poco de retoques, pero intacta. Para agrietar eso que ha sido intocable, se retoma la idea inicial de que estas inter-propuestas, desde las escuelas y por los maestros,

deberían de nombrarse y compartirse de maestros a maestros, porque ellos son quienes ponen en práctica la educación.

Asimismo, las trayectorias docentes[20] son fundamentales para hilvanar la educación y para poder construir y planear prácticas "étno-comunitarias"[21] desde el centro del caracol educativo de Cherán, y en relación con las esferas multi-temporales que habitan en este territorio. En medio de este proceso escolarizado se debaten dos elementos emergentes de las resistencias en los pueblos indígenas, la pertenencia étnica y los saberes comunitarios sobre el territorio de Cherán, mismos elementos que se suman al proceso de co-construcción y de creación de estrategias[22] endógenas para vincular la escuela con el territorio y el territorio con la escuela.

Hablar de la maestra y el maestro es hablar de una comunera y comunero

Referir a la maestra o el maestro originario de Cherán, es hablar de una comunera o comunero que socializa en las diferentes esferas de la vida familiar y comunitaria, como hija(o), como hermana(o), como madre, padre, como amiga(o), como docente, como directiva(o), como vecina(o), como cocinera, como carpintero... La vitalidad del magisterio radica en que participan en las diferentes esferas de la vida comunitaria; y esa experiencia se lleva cargada todos los días como una mochila a la escuela y la comparte con los estudiantes y los pares.

Los habitantes de Cherán han estado en continúa resistencia frente al despojo de los bienes comunes, a partir del siglo XX en los diferentes estallidos sociales el magisterio ha jugado un papel central en los procesos de defensa de la vida y resistencia cultural del pueblo p'urhépecha.

---

[20] Véase Cleto Díaz, R.I., Chávez González, M.L., Vázquez Bernal, K., y Martínez Ruiz, D.T. (2022).

[21] González Apodaca, (2014).

[22] Véase en Cleto (2019).

Si bien en el 2011, al igual que en otros levantamientos, se integraron ante todo como comuneras y comuneros, su opinión y participación activa en las barricadas y en las fogatas fungieron como horizonte para la organización durante los diez meses de auto-sitio. Al finalizar ese lapso, en las asambleas barriales se designaron a profesionales de la educación para integrar gran parte de la primera estructura de gobierno comunal, tanto en el Concejo Mayor de Gobierno Comunal (cinco de doce), como en los consejos operativos:[23] fueron electas y electos para ser y hacer gobierno-autoridad en servicio a la comunidad, entendida como en vínculo intrínseco entre las y los habitantes, el conurbano compuesto por cuatro barrios y el territorio.

La vocación de servir a la comunidad ha sido intrínseca en el magisterio. Por ejemplo, la mayoría de las escuelas han sido forjadas a través de faenas (trabajo comunal) junto a las familias (Moreno, 2019). Fuera de las aulas, las y los docentes han ejecutado trabajos sin fines de lucro y cargos civiles honoríficos en servicio al barrio o a la comunidad. Asisten a las asambleas barriales y generales para la toma de decisiones colectivas.

Esta participación política, en ocasiones cumple algún cargo en la estructura de gobierno comunal, estar atenta y atento al bien común, resolver los problemas comunitarios que se presenten, ser valiente en los momentos de estallido social. En suma, trabajar en favor de la continuidad del ser p'urhépecha, como individuos y como pueblo, forjan a las maestras-comuneras y los maestros-comuneros, quienes bogan por una edu-

[23] Durante la administración 2012-2015 los consejos operativos fueron: Bienes Comunales; Asuntos Civiles; Procuración, Vigilancia y Mediación de Justicia; Coordinador de Barrios; Administración Local; y Programas Sociales, Económicos y Culturales. A partir del segundo ejercicio de gobierno (2015-1018) se agregaron dos consejos: Mujer y Jóvenes. Cada integrante de la estructura de gobierno se elige equitativamente entre las asambleas de los cuatro barrios que constituyen la cabecera municipal de Cherán, y son ratificados en la Asamblea General. Las asambleas barriales y la Asamblea General son las máximas autoridades.

cación basada en la tradición comunitaria que se es y hace comunidad en el hacer mismo de la educación dentro del sistema de enseñanza oficial.

Reflexiones finales

El magisterio local con las prácticas educativas alternativas pretende dotar a las nuevas generaciones de praxis política para perpetuar la tradición comunitaria de convivir con el mundo natural y el mundo social. El proceso educativo hace hincapié en que la convivencia en ambas esferas se centra en los valores de la cultura p'urhépecha, entre ellos: el respeto y hacer comunidad, resultan indispensables. El respeto se vislumbra como un horizonte ético de la cultura para incentivar el encuentro con otras y otros, con la naturaleza y la comunidad. El dominio de ese horizonte por lo general reposa en la experiencia de mujeres y hombres *k'eri* (grandes), por tanto, se busca su participación en la escuela y la educación, lo que de alguna manera se hizo evidente en las fogatas.

La educación en las fogatas reforzó cómo la convivencia distensiona y aleja las rivalidades. En las fogatas familias completas y sus saberes se incorporaron a la defensa del territorio. El encuentro con otras y otros a través de la luz/fuego, articuló el sentido de pertenencia e interdependencia en comunidad, en convivencia con otros habitantes, con el pueblo y con el territorio. Al igual que los diversos espacios comunitarios que se han conformado por jóvenes de la comunidad mismos que refuerzan la transmisión de los valores comunitarios y la vinculación de saberes locales con nuevas prácticas de convivencia. Se vislumbra que la escuela no puede quedarse en la edificación, sino que debe introducir los saberes de la comunidad como eje pedagógico, y desplazarse al descubrimiento/aprendizaje de todos los lugares/tiempo que conforman al territorio.

La escuela y la educación como lugares de acción complejos se tratan de asemejar a un caracol donde escuela-comunidad se desplaza en permanente recorrido al territorio y regresa hacia al centro de la comunidad como un proceso de permanente transformación.

Esta forma de escuela-comunidad a través del docente como comunera o comunero interioriza en estudiantes el sentido de defensa y lucha de

su entorno, su origen, su resistencia, el compromiso con un mejor presente y futuro. Se espera que las futuras generaciones se involucren en luchar y defender aquello que les amenace: el etnocidio, la inseguridad, la injusticia, el despojo y formar sujetos para la vida en comunidad. Se comprometan con generar cambios en la relación de los seres humanos con la naturaleza y con otros seres vivos e inanimados: con la cosmovisión.

A diez años del movimiento político comunitario las enseñanzas son bastas. En primer lugar reconocer que las luchas son continuas y de largo aliento. En segundo lugar, que si es posible volver a unir a una comunidad para defender el territorio y la vida. Finalmente como tercera enseñanza se ha permitido contar una historia diferente desde la esfera educativa y pedagógica, al empezar por la comunidad y buscar permear en las instituciones que conforman la vida cotidiana de Cherán.

Al colocar en las manos de los docentes, los padres, los abuelos, los jóvenes y la comunidad en general la responsabilidad de pensar la educación y hacer la escuela desde lugares más sentidas, más comunes y más eficientes para los horizontes comunitarios de lucha por la vida, la justicia y la reconstitución de los bosques, tejiendo las memorias pedagógicas colectivas para seguir contando otra historia desde las aulas.

Bibliografía

Aragón, O. (2019). *El derecho en insurrección. Hacia una antropología jurídica militante desde la experiencia de Cherán, México.* México: Escuela Nacional de Estudios Superior de Morelia, UNAM.

Barabas, A. (2006). *Dones, dueños y santos:* Ensayo sobre las religiones en Oaxaca. México: INAH, Conaculta y Miguel Ángel Porrúa.

Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la cañada de la selva lacandona de Chiapas, México.* Universidad Veracruzana.

——(2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, vol. 14, núm. 2.

Beals, R. (1992). *Cherán: un pueblo en la sierra de Tarasca*. Zamora, Michoacán: INAH.

Bertely, M. (1998). *Un siglo de educación en México II.* México: Fondo de Cultura Económica.

Calderón Mólgora, M. (2004). *Historia, procesos políticos y cardenismos.* Michoacán: INAH.

Caride, J. A.; Gradaílle, R.; Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación como pedagogía social. *Perfiles Educativos,* XXXVII (148), 4-35.

Chávez, Trinidad. (2012). Tiempo y Espacio, Territorio y Memoria. (Reflexiones desde la Antropología). *Revista de la Universidad de Sonora.*

Cleto Díaz, R. (2019). *De las prácticas escolares a la vida comunitaria de Cherán K'eri: el papel de la escuela y el docente indígena desde el marco de la autonomía comunitaria.* Tesis de licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cleto Díaz, R., Chávez González, M., Vázquez Bernal, K. y Martínez Ruiz, D. (2022). Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1307. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-013

Colin, A. (2015). *Reformas, lucha y educación: Un acercamiento a la realidad educativa de Cherán Michoacán*. Tesis de licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana.

Cuadratín Noticias TV. (26 de abril 2011). *Se manifiestan habitantes de Cherán en Casa de Gobierno* [Videos. YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=PS-Q0auSnpU

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE*.

Dietz, G. (1999a). *La Comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena de Michoacán, México.* Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología.* Barcelona: Ediciones Península.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo: Paz e Tierra.

Giroux, H. (1986). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". *Revista Colombiana de Educación*, núm. 17 (enero). Disponible en: https://doi.org/10.17227/01203916.5140.

González Apodaca, É. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63. pp. 1141- 1173.

Haesbaert, R. (2019). Límites en el Espacio-tiempo: retomando un debate. *Revista Transformación Socio Espacial,* 1(01), 9-23.

INEGI. (2020). *XIII Censo general de Población y vivienda 2010*. México. INEGI. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/ [Consultado 19/04/2013].

Jiménez, E. (2018). "Cherán dos décadas de disputas constantes entre grupos locales por el poder político, 1970-1990". En Leco C. Lemus A & Keyser U., *Juchari esrastsikua, Cherán K'eri: retrospectiva histórica e identidad étnica* (pp.117-127). México: Editorial Morevalladoid.

Jerónimo, L. (2018). "Cherán K'eri durante la revolución mexicana". En Leco C. Lemus A & Keyser U., *Juchari esrastsikua, Cherán K'eri: retrospectiva histórica e identidad étnica* (pp.84-95). México: Editorial Morevalladoid.

Leco, C. (2009). *Migración Indígena a Estados Unidos. Purhépechas en Burnsville Norte Carolina*. México:UMSNH/ ININEE/CIMEXUS CIC/ FH/Secretaría del Migrante

Lemus, A. (2018). Cherán y el movimiento de "defensa del territorio". 15 de abril de 2011. En Leco C. Lemus A & Keyser U., *Juchari esrastsikua, Cherán K'eri: retrospectiva histórica e identidad étnica* (pp. 137-150). México: Editorial Morevalladoid.

Moreno Badajoz, R. (Coord). (2019). *Cherán K'eri: Xanaruecha engajtsïni miatántajka juchaari jurhéntperakuani. Cherán K'eri: Caminos para recordar nuestra educación*. México: Concejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán y Universidad de Guadalajara.

Mavisoy Muchavisoy, J. (2018). *El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia Kamëntšá.* Colombia: Universidad del Cauca, Popayán.

Navarro, M. (2012). Las luchas socioambientales en México como una expresión del antagonismo entre lo común y el despojo múltiple. *OSAL*, v. 13, n. 32, 150-170.

PDM. (2013). *Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015*. Michoacán. Disponible en: www.congresomich.gob.mx

Ramírez, L. (2006). Voces y memorias desde abajo: comunistas y guerrilleros en la historia oficial y el presente del PRD. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXVII, núm. 107, 179-225.

Ramos, A. M. (2017). Cuando la memoria es un proyecto de restauración: el potencial relacional y oposicional de conectar experiencias. En: Bello Á., González Y., Rubilar P. y Ruíz O. (Ed.), *Historias y Memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria.* Temuco, Chile: Universidad de la Frontera Ediciones, Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Sâo Paulo.

Rockwell, E. (2009). Cómo observar la reproducción. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (125-142). Buenos Aires: Paidós.

Riera Montero, E. (2006). Perspectivas en el diseño curricular, *Kaurus* 12(21), 23-38, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.

Rojas, F. (2018). "El agrarismo: resistiendo un nuevo proyecto de nación". En Leco C. Lemus A & Keyser U, *Juchari esrastsikua, Cherán K'eri: retrospectiva histórica e identidad étnica* (pp. 101-111). México: Editorial Morevalladoid.

Santillán, V. (2014). *El ejercicio de poder desde la resistencia indígena, Cherán México*. Tesis de maestría Flacso-México

Velázquez Guerrero, V. (2013). *Reconstitución del territorio comunal: El movimiento étnico autonómico de San Francisco Cherán, Michoacán.* Tesis de maestría en CIESAS-Ciudad de México.

Velázquez, J. & Lepe, L. (2013). Parankuecha, diálogos y aprendizajes: Las fogatas de Cherán como praxis educativa comunitaria. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), 61-75.

Zavala, J. (1983). "El padrón de cambio sociocultural purhepecha". *Relaciones*, XVI, pp. 47-60.

Zavala, J. & Kambe, T. (2002). "Entrevista con Tata Máximo (Maxwell Dwight Lathrop, M.A.)". *Relaciones*, XXIII (89), pp. 158-200.

Del aula al territorio: estrategias de enseñanza-aprendizaje comunitarias para docentes de educación indígena en Oaxaca

CAROLINA CALVO PÉREZ
CARLOS LUIS MALDONADO RAMÍREZ

Introducción

Oaxaca es el estado con mayor diversidad étnica del país, en él coexisten quince lenguas originarias, las cuales, incluyendo el español, forman parte del crisol cultural característico de la entidad. Lo anterior supone un gran reto en materia educativa, pues desde cada lengua se configuran universos de sentidos y significados que históricamente han sido negados en la escuela, promoviéndose la castellanización como política educativa. No obstante, desde 1970 el magisterio oaxaqueño ha impulsado el desarrollo de un modelo educativo alternativo, mismo que encuentra en la pertenencia comunitaria y formación pedagógica de sus docentes un campo fértil desde donde seguir construyéndolo.

Actualmente, como parte de las actividades desempeñadas por la Unidad de Formación Continua (UFC) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), cada año se ofertan cursos para docentes de educación básica en servicio que busquen actualizarse o continuar su proceso formativo en diferentes áreas. A pesar de ser personal externo tanto de la UFC como del IEEPO, desde hace dos años hemos podido colaborar impartiendo cursos y talleres a profesores de educación indígena por invitación. Este capítulo recoge algunas reflexiones derivadas de la implementación de dichos cursos en función de un tema que fue el eje central

de reflexión: la relación escuela-territorio para una práctica docente más fructífera y situada.

Estos cursos, tanto presenciales como virtuales, han tenido como objetivo general impulsar prácticas pedagógicas significativas que tomen de eje central a la comunidad como fuente de conocimiento. En este sentido, se brindan fundamentos y estrategias pedagógicas que, a partir de procesos de apropiación y resignificación llevados a cabo por los docentes, sean de utilidad tanto dentro como fuera de la escuela para promover procesos de enseñanza-aprendizaje culturalmente situados.

En 2019 y por invitación de la UFC se diseñó y desarrolló un Diplomado de Especialización para Docentes de Educación Comunitaria Indígena, el cual se pensó de manera específica para el personal docente de las secundarias comunitarias del estado de Oaxaca y cuyo producto final sería la generación e implementación de un Proyecto de Aplicación Escolar. Posteriormente, y a petición, el diplomado también se impartió al personal docente de educación básica en Magdalena Teitipac. En ambas experiencias el contenido teórico fue el mismo, pero se adecuó al nivel e interés de cada colectivo desarrollando los siguientes módulos: 1) Elementos para enfocar la oralidad, la escritura y la literacidad; 2) Giro decolonial en estructuras, actores y procesos escolares comunitarios; 3) Prácticas culturales y conocimientos comunitarios en el aula indígena.

Las formas de construcción de conocimientos y prácticas culturales que los participantes investigaron y sus imbricaciones con el rol de la oralidad, la memoria y la literacidad confluyeron en nutridas discusiones sobre la importancia de volver a los territorios para hacerlos un aula viva, dado que son una fuente primaria de conocimiento y se encuentra en constante actualización, buscando así revalorar la investigación en y con la comunidad como un método pedagógico capaz de poner en diálogo los conocimientos y prácticas propios con los contenidos curriculares. Se ofrecerán algunos ejemplos puntuales para ilustrar la metodología y resultados obtenidos de esta experiencia.

Pasando a una experiencia en la modalidad virtual y con la participación de maestras y maestros de escuelas multigrado, en 2020 se generó un

trayecto formativo de tres cursos con la finalidad de generar un proceso integral de aprendizaje bajo el modelo educativo comunitario dentro de las escuelas multigrado. El trayecto formativo se podía tomar completo o sólo escoger el curso de interés para los docentes.

El primer curso del trayecto formativo se tituló "Promoviendo el aprendizaje colaborativo en escuelas multigrado de Oaxaca desde una perspectiva comunitaria". Se integró un grupo de 63 participantes, configurado por docentes, directores, supervisores y asesores técnicos. El segundo llevó por nombre "Aportes pedagógicos de la tipografía escolar de Freinet en el aula multigrado", mismo que contó con la participación de 62 integrantes, 23 de ellos provenientes del primer curso y 39 de nuevo ingreso. Finalmente, el tercero se denominó "La apropiación del aprendizaje por proyectos de W. H. Kilpatrick como medio didáctico en las escuelas multigrado", en el cual continuaron 20 participantes del segundo curso y 45 de nuevo ingreso, haciendo un total de 65 integrantes.

Al igual que la experiencia con el diplomado, el trabajo por proyectos de investigación resultó siendo un eje central para conectar los aprendizajes esperados con las dinámicas comunitarias de las que estas escuelas multigrado participan. Particularmente, se acentuó la mirada sobre las fortalezas del aprendizaje colaborativo y el uso de las técnicas Freinet como un amplio abanico de posibilidades del cual echar mano en contextos de escuelas rurales que atienden aulas multigrado.

Breve caracterización de los proyectos y modalidades educativas con las cuales se trabajó

a) El modelo de las secundarias comunitarias

En diversos estudios se ha profundizado desde una mirada externa (Kreisel, 2017; Antolínez, 2011, 2013; Jiménez, 2019; Briseño, 2018; Ruiz y Quiroz, 2014; y Slutsky-Moore, 2011) e interna (Miranda, 2013; Jiménez, 2019) las características del modelo educativo de las Secundarias Comunitarias Indígenas (SCI). Nuestra intención no es abonar en su configuración sino retomar su origen, características centrales, así como algunas

problemáticas presentes en él, lo cual justifica la propuesta y orientación del diplomado generado para el colectivo docente de las SCI.

De acuerdo con Soberanes (2011), las secundarias comunitarias indígenas inician formalmente en 2004, no obstante, desde 2001 ya había un acuerdo para su creación por parte de maestros y pueblos chinantecos. Su método radica en no trabajar por asignaturas sino por proyectos de aprendizaje, utilizando para ello una apropiación del sistema modular de la UAM-X, el cual propone, además de "romper el paradigma clásico de la enseñanza por disciplinas... una nueva forma de ordenar los conocimientos, a través de la vinculación de la enseñanza con la realidad" (Arbesú, 2010, p. 232).

Llevando a cabo la ruptura de disciplinas y trabajando por proyectos de aprendizaje, las SCI retoman para llevar a cabo su labor las características de la educación comunitaria enunciadas por Maldonado (2015): 1) La comunalidad como su filosofía orientadora, 2) Los conocimientos comunitarios como eje del aprendizaje, 3) La articulación de conocimientos locales y hegemónicos, 4) El uso de la lengua originaria en el proceso formativo, 5) La investigación como estrategia pedagógica y, 6) La participación comunitaria en el proceso de aprendizaje.

Retomando ejes centrales del currículo formal del modelo de las SCI, Bernal *et al.* (2009), expone que "[…] la escuela secundaria forma parte de la comunidad y funciona regulada por un Consejo, en donde los educadores, estudiantes, autoridades comunitarias y padres de familia toman las decisiones sobre su organización y su funcionamiento" (p. 429). Además, "la comunidad participa aportando sus conocimientos y en el proceso mismo de los nuevos aprendizajes, la comunidad aporta asesores internos, que son los poseedores del conocimiento comunitario: el constructor, el agricultor, el músico, el médico tradicional, etcétera" (*Ibid*).

Respecto a su metodología de trabajo, ésta se compone de cuatro etapas para la elaboración de los proyectos de aprendizaje: documentación, sistematización, profundización y evaluación. Mientras que, en el currículo vivido o real, Ruiz (2010) manifiesta cómo estas etapas se expresan en tres fases de trabajo:

a) En la primera fase, el tema o la problemática a desarrollar se define a partir de los intereses de los alumnos, quienes presentan una serie de temas y al final se elige uno, considerando viabilidad, pertinencia, relevancia e importancia para la comunidad. En esta etapa se construye el proyecto de aprendizaje o de investigación. El tema elegido se desarrolla durante el ciclo escolar.
b) La segunda fase tiene que ver con el desarrollo del proyecto, se llevan a cabo diferentes actividades para indagar sobre el tema elegido, y entran en juego varios aspectos: 1) La vinculación con la comunidad para la investigación; 2) El uso de la biblioteca; 3) El uso de Internet; 4) La redacción de informes parciales y finales, y, 5) La presentación de resultados parciales y finales.
c) La evaluación, que corresponde a la tercera fase, se realiza al finalizar el ciclo escolar y los resultados del proyecto se presentan ante la comunidad e invitados. En esta fase se presenta un resumen de los hallazgos y se hacen evidentes los aprendizajes obtenidos durante su desarrollo. Todos los alumnos tienen participación y dan cuenta de los datos, de los conocimientos adquiridos, las fuentes de información y los sujetos involucrados en el proceso. La presentación se hace de manera bilingüe tanto a nivel de oralidad como de redacción (lengua indígena/español) (p. 3).

Conocer estos aspectos sobre las SCI y su modelo nos permitió tomarlo como base para las estrategias didácticas abordadas durante el diplomado, las cuales estuvieron centradas en la articulación entre el modelo educativo comunitario que trabajan las SCI y herramientas didácticas integrales, pensando en la función que desempeñan los docentes, la cual se centra en la mediación y el acompañamiento más que en la cátedra, promoviendo con ello la formación de docentes investigadores que ayuden a sus estudiantes a investigar.

b) Una mirada a las escuelas multigrado

Llevando a cabo una breve caracterización de las escuelas multigrado, éstas se pueden entender como centros escolares en donde un docente atiende a niños y jóvenes de distintos grados, edades y niveles de aprendizaje. De acuerdo con Schmelkes y Águila (2019), la estructura del modelo

educativo multigrado con respecto a la atención de los docentes puede quedar de la siguiente manera:

> […] en preescolar una escuela multigrado es una que ofrece dos grados y tiene sólo un docente, o que ofrece tres grados y tiene uno o dos docentes. En el caso de las escuelas primarias, por el número de docentes, pueden dividirse en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. Las primeras tres tienen la característica de ser multigrado de manera más estable que las últimas dos, las cuales muchas veces logran completar su planta docente al menos por algún tiempo. Por otro lado, en el siguiente nivel educativo sólo las telesecundarias pueden ser multigrado, pues es en este tipo de servicio donde el maestro atiende a un grado completo, y no hay docentes por asignaturas como en los demás tipos de servicio educativo (Schmelkes y Águila, 2019, p. 14).

Si bien estas escuelas han sido consideradas por mucho tiempo "como una necesidad más bien desafortunada para atender a quienes viven en pequeños poblados dispersos, donde el total de alumnos no justifica asignar a un maestro por grado" (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 14), la importancia que tienen a nivel nacional para dar cobertura y atención a niños y jóvenes debería hacer que estas instancias dejen de percibirse como remediales y comiencen a figurar como alternativas reales dentro o fuera del sistema educativo oficial.

Para brindar una idea sobre la cantidad de escuelas multigrado existente en el país, retomaremos específicamente el caso de la educación primaria. Weiss (2000) al llevar a cabo su estudio comparativo entre trece escuelas multigrado, ubicadas en Guerrero y Oaxaca, realizó un diagnóstico de las escuelas multigrado y encontró que entre 30 y 40% de las escuelas son multigrado. Para el ciclo escolar 2014-2015 el INEE informó que 43.289 primarias eran multigrado, lo cual representaba el 43.8% del total. Para el ciclo 2016-2017 el 43.42% de las primarias eran unitarias, bidocentes o tridocentes.

Teniendo como referencia las principales ventajas y problemáticas descritas por Rockwell y Rebolledo (2016) para el caso de las experiencias con docentes de educación multigrado en Tlaxcala, decidimos contrastar con

los maestros de los cursos las problemáticas que percibían tanto a nivel pedagógico-didáctico como administrativo, encontrando muchos puntos en común con lo trabajado por las autoras: a) ventajas: mayor vinculación con los padres de familia y la comunidad en general, trabajo colectivo entre los niños y el docente, así como la presencia de la diversidad cultural en el aula; b) desventajas: funciones administrativas que impiden centrarse en su labor docente y falta de material didáctico; c) retos: adaptar los contenidos al contexto y cubrir todo el contenido establecido, trabajar con niños de diferentes edades de forma simultánea, y hacer partícipes a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichas ventajas, desventajas y retos fueron el punto de partida para desarrollar los cursos con docentes de preescolar y primaria en la modalidad multigrado. A diferencia de las estrategias multigrado abordadas por Rockwell y Rebolledo (2016), las cuales se centran en los campos formativos emanados de planes y programas, incorporando la dinámica cultural de manera transversal en las estrategias, en nuestro caso, las estrategias de enseñanza-aprendizaje integradoras no parten de lo estipulado en planes y programas, sino de los procesos de apropiación de corrientes pedagógicas, instrumentos y técnicas adaptadas a los contextos donde se insertan las escuelas.

Aproximaciones antropológicas, comunitarias y pedagógicas al estudio del territorio

Comentaremos los fundamentos teóricos de la propuesta en diálogo con la experiencia comunitaria de los docentes en aras de co-construir estrategias de enseñanza-aprendizaje integrales, es decir, iniciativas que contemplen la participación comunitaria para su desarrollo y el compromiso del docente más allá de la escuela al ser un agente investigador.

Aproximación antropológica al territorio

Uno de los primeros campos de análisis que se desarrolló con los maestros tanto del diplomado como de los cursos virtuales fue el análisis del territorio desde la mirada antropológica. Para ello, se partió del abordaje

teórico propuesto por Barabas (2016) quien ha trabajado a profundidad esta categoría para el caso oaxaqueño, en donde se entiende por territorio al "[...] espacio culturalmente construido, esto es, organizado por una sociedad a través del tiempo; nombrado y tejido con representaciones, concepciones, creencias y prácticas de profundo contenido mnemónico y emocional" (Barabas, 2016, p. 67).

Esta definición nos permitió reflexionar con los docentes, en primer lugar, una diferenciación entre espacio y territorio, en donde el primero es entendido como un lugar aún no apropiado y que va adquiriendo significado en la medida que los actores sociales se lo apropian o lo aprehenden configurando así el territorio. A su vez, la autora utiliza la categoría de *etnoterritorio* para referirse específicamente a este proceso de apropiación física, simbólica y lingüística por parte de pueblos originarios donde en el territorio "no sólo encuentra habitación, sustento y posibilidad de continuidad como grupo sino también oportunidad de reproducir cultura y prácticas sociales a través de procesos de larga duración" (*Ibid*).

En este sentido, el proceso de apropiación territorial implica entonces el establecimiento de diferentes conexiones que arraigan a los actores sociales dando lugar a diversos niveles de semantización de los espacios. Una de las conexiones centrales es la identificación de lugares considerados como sagrados o con una carga de poder sobrenatural sobre los cuales se construyen formas específicas de interacción con lo sagrado o prácticas simbólicas que nutren y refuerzan el sentido de pertenencia.

Uno de los propósitos tanto del diplomado como de los cursos virtuales buscaba justamente develar el rol de las tecnologías comunicativas que codifican tanto la memoria histórica como el intercambio cotidiano sobre los territorios, a saber: el dispositivo de la oralidad y su contraparte el dispositivo de lo escrito, destacando la gran diversidad de sistemas de inscripción, distintos a lo alfabético, que forman parte de los códigos propios para guardar memoria y conocimientos. De manera que las narrativas que circulan y que transforman un espacio geográfico en territorio pasan necesariamente por el filtro de la palabra hablada que, de hecho, va más allá de la clásica idea de lo mítico, lo anecdótico y lo testimonial, para

entender plenamente la función argumentativa de lo oral tan presente en Oaxaca. En el mismo tenor, las escrituras y lecturas que marcan grafican y representan eventos y momentos coyunturales trascienden el plano de la letra dando lugar a formas de representación semasiográfica que implican soportes textuales propios, códigos que se imbrican con los diseños encontrados en un telar, en la lectura del maíz para entender eventos futuros, el cambio del viento al medir una colindancia o la forma misma de las nubes.

Situar entonces la reflexión sobre el rol de la oralidad y la escritura, fue un proceso que nos llevó a revisar la función de la lengua materna en el escenario comunitario, su vitalidad y no menos importante, el papel de la escuela como catalizadora de su fortalecimiento o pérdida e incluso la discusión sobre la promoción de la escritura en las lenguas maternas. Como punto de partida, los planteamientos de la lingüista peruana Nila Vigil, fueron centrales para aclarar que no se trata de entender el proceso de la escritura como un hecho escolar y que sea simplemente la adquisición de un código, sino que se intenta desarrollar diferentes escribalidades de acuerdo con la función social que sus usuarios desarrollen y el sentido que tenga más allá del aula (Vigil, 2004). Asimismo, menciona la importancia de situar la oralidad de las lenguas indígenas desde su dimensión argumentativa y no solamente encapsular su potencial en narrativas míticas o de tradiciones del pasado.

Dicha cultura oral argumentativa tan presente en las asambleas comunitarias como expresión más tangible y representativa de las comunidades de Oaxaca, tiene su paralelismo en otras latitudes como la experiencia encontrada en el caso de Cherán (Moreno, 2019), donde la semilla de dicha dimensión argumentativa de lo oral germina en el corazón de la comunidad: el fogón, ese espacio de intercambio comunal en el que confluyen ideas, iniciativas, acuerdos y diferencias para la toma de decisiones en colectivo. Esta aproximación a la función argumentativa de lo oral permitió que las maestras y maestros reconocieran el potencial comunicativo propio de las lenguas originarias en el plano oral y la importancia de investigar los sistemas de inscripción que sus hablantes han producido para escribir y leer el territorio.

Aproximación comunitaria al territorio. Tres nociones, sentimientos compartidos

La reflexión comunitaria del territorio enriquece y retroalimenta "desde adentro" la visión antropológica, exponiendo maneras en cómo se perciben los procesos de apropiación por parte de las comunidades para conectar, sentir y nombrar su realidad. Para el desarrollo tanto de los diplomados como del trayecto formativo retomamos la manera de reflexionar el territorio desde tres cosmovisiones diferentes como punto de partida teórico: mixe, cuicateca y triqui. Lo cual nos permitió percibir, junto con los maestros, las diferencias, pero sobre todo los puentes en común propios de las culturas sentipensantes.

Desde la dinámica cultural ayuuk y recuperando las reflexiones de Floriberto Díaz Gómez, el territorio involucra un proceso de apropiación desde una doble vertiente: el vínculo madre-territorio, lo cual muestra la relación directa que se establece promoviendo de forma natural su cuidado, conservación y defensa:

> La tierra es para nosotros una Madre, que nos pare, nos alimenta y nos recoge en sus entrañas. Nosotros pertenecemos a ella; por eso nosotros no somos propietarios de tierra alguna. Entre una Madre e hijos la relación no es en términos de propiedad, sino de pertenencia mutua (Robles y Cardoso, 2007, p. 40).

La otra vertiente implica la función social comunal que se configura al interior del territorio, promoviendo prácticas formativas desde una visión holista:

> La Tierra como territorio da parte de nuestro entendimiento de que cada uno de los elementos de la naturaleza cumple una función necesaria dentro del todo, y este concepto de integralidad está presente en todos los demás aspectos de nuestra vida […] Es la misma Tierra como un espacio totalizador. Es en ese territorio donde aprendemos el sentido de la igualdad [...] (p. 41).

Similar a lo planteado por Floriberto, Isaac Ángeles Contreras analiza el concepto y función del territorio dentro del pueblo *Iñ bakku* o cuicateco, específicamente en el caso de Ñ'Ngúu (San Sebastián Tlacolula) argumentando que "los pueblos originarios, en la demarcación de su territorio, lo hicieron suyo a partir de establecer una relación de respeto hacia éste; hacerlo propio, es hacerlo parte de su corporeidad y espiritualidad" (Ángeles, 2018, p. 118).

Aludiendo al proceso de apropiación necesario para su configuración, Ángeles (2018) expone que en dicho proceso: "La apropiación y recreación se manifiesta en la forma de ocupar el espacio, de darle un significado, nombrarlo con las figuras de pensamiento que el colectivo ha generado a partir de interactuar con éste" (p. 118). Resaltando la figura de la comunidad como sujeto social, el espacio vital "genera en quien habita en él una mirada, una concepción, un pensar y un sentimiento" (p. 117).

Finalmente, Juan Avendaño Ramírez al analizar los conflictos agrarios en *Yuman Lí* (Santo Domingo del Estado) en la zona triqui, donde habitan los *tnaj ni'ing* expresa:

> El territorio (*Do'onej*, tierra de nosotros o nuestra tierra) cobra importancia no solamente por ser el espacio donde se producen los alimentos básicos (maíz, frijol, calabaza y chile) o donde se construye la casa para compartir con la familia, sino también porque es el ámbito donde coexiste con lo sobrenatural que reside dentro de los límites que corresponden a cada pueblo, en lugares como las cumbres, los panteones, la iglesia, el palacio municipal, los arroyos, los ríos, las cuevas, etcétera (Avendaño, 2011, p. 85).

Desde nuestra perspectiva hemos enfatizado un elemento en particular de cada visión, lo anterior para mostrar su singularidad, al tiempo que puntos transversales de las mismas, lo que permite reflexionar los elementos en común que configuran el entendimiento y la relación con el territorio. Siendo la relación Madre-Territorio, expuesta por Floriberto, aquella que indica una vinculación filial o de mutua pertenencia; en el caso cuicateco, exaltando la incorporación del territorio al sujeto, y para el caso

triqui, la comunión y convivencia con lo sobrenatural como determinante para una relación que trasciende a lo sagrado.

Las tres visiones son relevantes porque coinciden en que el proceso de apropiación y significación es indispensable cuando hablamos de territorio, situación que se da a través de reconocer, nombrar, respetar, pensar, reflexionar y vivirlo. En este sentido, una pregunta que promueve nuestra reflexión gira en torno a ¿es posible entonces apropiarse y significar el territorio desde las aulas? ¿Cómo hacerlo si los maestros no son originarios de la comunidad donde laboran?

Estas preguntas fueron las detonantes para generar un diálogo más situado con los docentes que participaron tanto en el diplomado como en los cursos virtuales, a raíz de ellas, los docentes identificaron una serie de problemáticas que limitaban su práctica pedagógica, tales como: el hecho de no hablar la lengua originaria de sus estudiantes, ser originario de otra comunidad y, por tanto, no conocer el territorio, el ausentismo escolar en determinadas temporadas del año, la baja participación de los padres de familia, materiales didácticos escasos y con poca pertinencia cultural, centralización en planes y programas y particularmente para las escuelas multigrado, la sobrecarga de trabajo.

Con base en estas interrogantes se retomaron estrategias de enseñanza-aprendizaje que de alguna forma ofrecieran una alternativa situada, integral, práctica y que promoviera un posicionamiento crítico y reflexivo sobre los procesos educativos en contextos originarios.

Aproximación pedagógica al territorio

Tomando como referente la mirada antropológica y comunitaria, así como las interrogantes que se fueron generando por parte de los docentes en cada experiencia, la mirada pedagógica estuvo orientada por una serie de herramientas concatenadas que sirvieron a dos propósitos específicos: visibilizar la importancia del territorio como escenario donde ocurren eventos significativos de aprendizaje en clave de una cosmovisión y lengua propia, y por otro lado, reconocer el potencial epistémico de los conocimientos

comunitarios dentro y fuera del aula y su articulación, diálogo y contraste con los contenidos curriculares.

Nos centramos en tres propuestas de abordaje y dos ejes generadores, las primeras refieren a la geografía simbólica, el uso de calendarios socionaturales y las técnicas de la tipografía escolar de Celestin Freinet; mientras que la investigación como método pedagógico y el aprendizaje colaborativo, se convirtieron en insumos generadores para desarrollar los materiales didácticos. Expondremos brevemente a qué hacen referencia y los elementos que las constituyen como punto de partida para los proyectos de aplicación escolar.

Geografía simbólica y mapas vivos

Retomando la perspectiva de Maldonado (2005) la geografía simbólica implica una manera diferente de percibir y estudiar la geografía en el aula, la que, desde la visión dominante, no refleja la integralidad de la vida comunal y se sustenta en el racionalismo occidental, en palabras del autor:

> Lo sagrado y lo sobrenatural han estado absolutamente presentes en la vida indígena y rural oaxaqueña, por lo que dejar fuera de la escuela este carácter indígena de la geografía significa seguir practicando una enseñanza monocultural —enmascarada con un disfraz de lo intercultural—, a la vez que en lo político significa una práctica racista y etnocida, y en lo pedagógico significa dejar de lado los conocimientos que tienen significado para los estudiantes y forzarlos a aprender otros conocimientos que sólo ocasionalmente forman parte de su experiencia de vida (Maldonado, 2005, p. 60).

En este sentido, el autor propone la elaboración de mapas locales que "muestren la ubicación de los lugares ocupados por seres sagrados o con presencia de sobrenaturales como eje sistematizador de diversos conocimientos locales y regionales, pero también se proponen otros croquis y mapas específicos" (Maldonado, 2005, p. 61).

Esta forma de cartografía social del territorio propuesta por Maldonado ha sido socializada con diversos colectivos del magisterio oaxaqueño,

encontrando en la propuesta de la maestra Juana Bautista de la ENBIO una forma particular de apropiar la herramienta para estudiar la espiritualidad mixe y su tiempo sagrado (Bautista, 2013).

Una metodología y estrategia similar a la geografía simbólica son los mapas vivos desarrollados por el proyecto "Milpas educativas para el buen vivir" de la Unión de Maestros de la Nueva Educación y Educadores Independientes (UNEM/EI) y la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIN), los cuales se conciben como "una cartografía propia y contextualizada que pone énfasis en elementos y procesos clave que conforman el territorio de las localidades indígenas, como es la integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad" (Sartorello, 2021, p. 296), en la que "se plasman aquellos conocimientos, saberes, haceres, vivires y sentires que las y los habitantes de la comunidad desarrollan en actividades sociales, políticas, productivas, alimentarias, rituales que realizan en el territorio comunitario para vivir según su cosmovisión y los valores societales vigentes (*Ibid)*.

A diferencia de la geografía simbólica, consideramos que los mapas vivos son una herramienta que en un segundo momento puede enriquecer la visión de la geografía simbólica, al profundizar no solamente en la sistematización de los lugares sagrados, sino en la reflexión de conflictos territoriales presentes en la comunidad y en el establecimiento de posibles soluciones, los mapas vivos como estrategia complementaria, es a lo que Maldonado (2005) se refiere cuando habla de otros mapas especializados para profundizar el territorio.

Ahora bien, considerando que los docentes en su mayoría se encuentran laborando en una comunidad que en principio les es desconocida, se propone entonces el uso de la geografía simbólica como herramienta a través de la cual es posible aproximarse no solamente al conocimiento del territorio sino también a su dinámica social y cultural, de hecho, "el objetivo de estos mapas no se reduce a compendiar conocimientos, sino que tiene otra función didáctica: mostrar que hay un conjunto de conocimientos sin los cuales no es posible entender la vida comunitaria" (Maldonado, 2005, p. 62).

En síntesis, los mapas generados a través de los planteamientos de la geografía simbólica buscan incidir en las siguientes problemáticas iden-

tificadas por los docentes: ser originario de otra comunidad y, por tanto, no conocer el territorio, la baja participación de los padres de familia, materiales didácticos escasos y con poca pertinencia cultural.

Calendarios socionaturales

El calendario socionatural es una herramienta que se retomó y apropió del "Proyecto milpas educativas para el buen vivir", el cual desde 2017 se ha consolidado como una de las iniciativas más interesantes impulsadas por la UNEM/EI y la REDIN quienes, bajo la coordinación de María Bertely y Estéfano Sartorello, han promovido, teniendo como base la perspectiva de la interculturalidad crítica y co-construyendo un proyecto de investigación-intervención, "la generación de procesos educativos dirigidos hacia el buen vivir de las colectividades que las habitan" (Sartorello, 2021, p. 283) en comunidades de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca.

De acuerdo con Sartorello (2021) "el calendario da cuenta de cómo el territorio comunitario constituye la matriz epistémica a partir de la que se construyen aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, pensares, vivires, que resultan fundamentales para consolidar los entramados socionaturales comunitarios que propician la vida buena de la colectividad" (p. 293). Estos calendarios son una herramienta ideal para complementar la geografía simbólica, pues implican una actividad de investigación, reflexión y sistematización de la vida comunal, promoviendo con ello la participación de la comunidad, la recuperación de conocimientos comunitarios, el diálogo, reflexión y consenso generado en su elaboración. Como tal, el calendario socionatural:

> Tiene una forma circular y está integrado por diferentes círculos concéntricos en los que, partiendo de adentro hacia afuera, se plasman los meses del año de acuerdo con el calendario propio y el calendario gregoriano, los indicadores de la temporada climática (sequía, lluvia, viento, etc.) y, de acuerdo con cada temporada, los que se refieren a las plantas, animales y demás seres vivos, así como las diferentes actividades que las y los comuneros y las y los niños de la localidad realizan en correspondencia a cada una de ellas (Sartorello, 2021, p. 307).

La integralidad que expresa el calendario apropiado al contexto oaxaqueño se convierte en un instrumento que permite visualizar la expresión y articulación de la comunalidad en sus cuatro dimensiones: poder, territorio, trabajo y fiesta.

Al momento de socializar esta propuesta con los maestros, se llevó a cabo la contextualización de la herramienta, su objetivo y características, esto con la intención de ver cómo adaptar el instrumento a las necesidades y tiempos de los docentes. Lo interesante fue observar la atención que esta herramienta suscitó en los docentes por la estética del calendario y su proceso de elaboración, pues permite la participación no solamente de los estudiantes, sino de los padres de familia y comunidad en general.

Asimismo, en la explicación fueron encontrando múltiples respuestas a las problemáticas que previamente se habían socializado siendo las más notables el superar la baja participación e involucramiento de los padres de familia, la búsqueda de estrategias para motivar el uso de la lengua materna en los estudiantes y permitir que el maestro aprendiera junto con ellos, y la elaboración conjunta de un calendario que en sí mismo puede ser utilizado como material didáctico situado y significativo para los estudiantes. Además de encontrar en su elaboración las razones por las cuales en ciertas épocas del año había mayor ausencia de los estudiantes, al identificar actividades propias del calendario comunitario, las cuales, muchas veces, contrastan con el calendario escolar.

Técnicas Freinet

Uno de los métodos pedagógicos más interesantes, versátiles, dinámicos y que además desde su origen se fue diseñando para atender las necesidades de los educandos en condiciones desfavorables, centrando su aprendizaje en el contexto y para la vida, reconfigurando la función del docente y marcando pautas para la construcción de una didáctica alternativa a la tradicional, es sin duda el pensamiento de Celestin Freinet y sus técnicas.

Como docente frente a grupo, Freinet generó sus técnicas a partir de su propio proceso formativo, por medio de la reflexión y crítica hacia sus actividades y formas de enseñar "existe, pues, en el origen de mis investigaciones,

la necesidad en que yo me encontré de mejorar mis condiciones de trabajo para lograr una mayor eficacia. Y también hubo una obstinación insensata por honrar un oficio que amaba y que había elegido" (Freinet, 2016, p. 11).

Al reflexionar sobre el establecimiento de los planes de trabajo definidos desde el exterior en la escuela tradicional francesa, en donde las actividades, tiempos, relaciones, productos y espacio se encuentran condicionados, encontrando en la figura del docente un reproductor de la estructura a fin de cumplir con su función, Freinet se pregunta "¿Conviene a los niños este arreglo hecho desde afuera?, ¿se hace el trabajo, así, en buenas condiciones?, ¿es válido el rendimiento?" (Freinet, 2016, p. 61). Estas preguntas son el punto de partida para la configuración de sus técnicas, pues "es su preocupación fundar toda la actividad de los alumnos en sus necesidades, sus intereses y su vida" (*Ibid)*.

Los maestros del diplomado y los cursos virtuales al conocer los orígenes humildes de Freinet, su formación como docente y la trayectoria de vida tan compleja que tuvo, encontraron en este pedagogo un punto de referencia inmediato, pues los cuestionamientos que Freinet se planteó en su momento son interrogantes que los docentes de los cursos se siguen generando, encontrando en él respuestas adaptables a su propia realidad.

Las técnicas Freinet, constituidas principalmente por el texto y el dibujo libre, el fichero escolar, los ficheros autocorrectivos, la correspondencia interescolar, el cálculo vivo, los libros de vida, la biblioteca del trabajo, los complejos de interés, etcétera, son un conjunto de herramientas, técnicas e instrumentos que pueden ser desarrolladas de forma individual pero que se potencian cuando se trabajan de forma integral, al centrar la atención en el educando y su proceso formativo, utilizando su contexto para detonar aprendizajes significativos de forma progresiva y promoviendo actividades que trabajen no sólo la escritura, sino también lo oral, el dibujo y el cálculo, a través de la organización, la colaboración y la argumentación.

Algunas de estas técnicas los docentes ya las habían aplicado, pero desconocían su objetivo, procedencia o articulación, lo anterior no es casualidad, Imbernón (2007) señala que Freinet ha sido uno de los autores más ignorados en las universidades o instancias de formación para maes-

tros en diversos países. La familiaridad de los docentes con las técnicas posibilitó centrarnos en la fundamentación de éstas, dotando durante los cursos de bagaje teórico para cimentar actividades que los maestros han venido realizando en los últimos años, contrastando con ellos su uso en el aula y el deber ser de la técnica, identificando campos de apropiación y mejora con base en el contexto, modalidad y nivel educativo. Con ello buscamos enfatizar la orientación-articulación del proceso, lo que potencia el aprendizaje y hace que se cumpla el objetivo compartido entre las técnicas Freinet y la educación comunitaria en el estado: la apropiación y resignificación de la escuela, enfatizando en el proceso la dinámica actoral, contextual y didáctica.

Las interrogantes de los docentes que buscamos abarcar con las técnicas Freinet estaban orientadas a promover la generación de materiales didácticos con pertinencia cultural a partir de la participación de los alumnos, docentes, padres de familia y comunidad en general; específicamente para las escuelas multigrado, las técnicas Freinet representaron un campo que permitió además de generar instrumentos situados, promover el aprendizaje colaborativo, reducir la carga de trabajo y llevar a cabo actividades sincrónicas entre los niños de diferentes niveles.

Experiencias docentes en primaria y secundaria en torno al territorio

a) El uso del calendario socionatural en el colectivo docente de las secundarias comunitarias indígenas

Retomaremos experiencias docentes en torno a la elaboración del calendario socionatural durante el curso, exponiendo su proceso de construcción con el grupo y la comunidad; promoviendo con ello un aprendizaje significativo, situado, crítico y con pertinencia cultural.

Dentro del colectivo docente de las secundarias comunitarias indígenas, algunos equipos elaboraron durante un mes y en coordinación con estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad, calendarios socionaturales como una estrategia significativa para reconocer y graficar el territorio. En la Ilustración 1 se observa la presentación final del proyecto, la cual consistió en la socialización del calendario a los demás miembros

del colectivo, quienes a pesar de conocer en algunos casos la comunidad se sorprendieron al ver la integralidad de la forma de vida comunal sistematizada. Si bien, la propuesta original de la REDIN considera en su realización un periodo de tiempo más extenso, en nuestro caso, los equipos de maestros contaron con tan sólo un mes para llevar a cabo toda la actividad de sistematización desde la fase de planeación, exploración/recolección, articulación, discusión, retroalimentación, consenso y elaboración final.

En la misma ilustración se aprecia con mayor claridad el calendario socionatural; si bien se sigue la estructura concéntrica, a diferencia de la propuesta de la REDIN los indicadores fueron adaptados y ubicados de acuerdo con los intereses del colectivo docente y con relación a la articulación entre ellos. Podemos ver en consecuencia, que la versatilidad de la herramienta permite hacer esta apropiación y adaptación coincidiendo con lo que Sartorello (2021) señala sobre el carácter diverso de los calendarios al elaborarse de manera única, dependiendo del contexto sobre el cual se construya.

Ilustración 1.
Presentación del calendario socionatural.

Bajo el modelo educativo que orienta las secundarias comunitarias, la investigación como método pedagógico se perfiló como el eje central para la elaboración del calendario socionatural, la cual permitió dinamizar el uso de la lengua originaria como vehículo central de construcción del

conocimiento entre los involucrados en el proceso, además de promover distintas formas de vinculación comunitaria aunado a las ya trabajadas por el colectivo docente, impulsando con ello las características del modelo educativo comunitario.

El equipo decidió, junto con los estudiantes y personas de la comunidad, "arropar" el calendario con los procesos emanados de la comunalidad como base epistemológica y filosófica, manifestando con ello, la vitalidad e importancia de dichos elementos de forma transversal tanto en la elaboración como en la lectura e interpretación de éste.

Otra experiencia dentro del diplomado desarrollado con el colectivo docente de la SCI fue la participación de un maestro proveniente del modelo de telesecundaria, quien a pesar de no ser parte del colectivo docente de las SCI se integró al diplomado. Para nosotros fue sorprendente ver cómo un docente de una modalidad educativa diferente, no familiarizado con las características del modelo educativo comunitario y teniendo un perfil profesional orientado al campo de las ciencias exactas, pudo en tan poco tiempo, no sólo aprehender las características del modelo, sino también promoverlo en su institución al elaborar el calendario socionatural de la comunidad San Pedro Yólox, en la sierra norte del estado.

Ilustración 2.
Calendario socionatural San Pedro Yólox.

Como se puede percibir en la imagen, el calendario es cuadrado y tienen las demarcaciones hechas por meses, lo cual permite no imaginar las líneas transversales en su lectura sino percibir de manera concreta la articulación entre los seis indicadores trabajados. El calendario fue diseñado de forma colaborativa con los estudiantes, padres de familia y algunas personas de la comunidad, a quienes les pareció una herramienta sencilla al principio, por lo que en teoría implica su realización, sin embargo, representó un reto sistematizar su cotidianidad, acción que los motivó a indagar su realidad.

Durante la socialización el maestro nos compartió que nunca había trabajado un instrumento así, pero que al verlo él percibió con claridad las tensiones entre el calendario comunitario y el escolar, comprendiendo por qué la ausencia de los estudiantes en algunas temporadas, las inasistencias de los padres de familia a las reuniones, etcétera. Por otro lado, nos comentó que para sus estudiantes fue una dinámica diferente a lo acostumbrado en el modelo, pues había aspectos que conocían, otros que desconocían por completo, pero que al indagar con diferentes padres de familia y personas de la comunidad se interesaron por conocer más a fondo sobre su historia. Debido al poco tiempo que tuvieron para realizarlo no pudieron utilizar imágenes, siendo la escritura el sistema utilizado.

Los recorridos en la comunidad para entrevistas, platicar y observar algunos espacios en compañía de miembros de la comunidad fue sin lugar a duda el momento de mayor aprendizaje durante la experiencia, pues implica la reflexión colaborativa, horizontal, donde se reconoce en el otro su conocimiento al servicio del proyecto. Esta actividad, tal y como lo externó el maestro, hizo que sus alumnos percibieran a sus familiares de otra manera, pues pasaron de ser actores externos a la escuela a convertirse en actores centrales del proyecto, cuyo conocimiento profundizó la elaboración del calendario.

En este sentido, a pesar de ser un modelo diferente a las SCI y la telesecundaria, comparten elementos en común, el principal es el potencial de retomar y profundizar el conocimiento comunitario como punto de partida al estar en un contexto originario, característica latente en las te-

lesecundarias siempre y cuando se perciba a la comunidad y a las personas que en ella habitan como fuente generadora de conocimiento.

b) La cartografía social en el colectivo docente de Magdalena Teitipac

En la síntesis de los mapas vivos y la geografía sagrada, un equipo del colectivo docente de Magdalena Teitipac elaboró dos mapas, en uno de ellos (Ilustración 3) se identificaba el trazado de las calles de la comunidad y la ubicación de los hogares de los niños, esto con la finalidad de identificar su ubicación con respecto a los demás espacios.

Como se indicó durante la sesión teórica, se partía de dibujar un croquis que permitiera situar a los niños más pequeños con relación a los lugares centrales de la comunidad, para posteriormente, en un segundo momento, establecer una correlación entre sus hogares con los sitios más significativos de la comunidad.

Posteriormente, en un segundo mapa, se retomaron los lugares más significativos de la comunidad, rotulando cada espacio con su nombre. Los maestros compartieron que el recorrido por cada lugar al graficarlos propició una oportunidad para intercambiar experiencias concretas que, a nivel personal y comunitario, los niños han vivenciado y, además, lograron vincular otras personas de la comunidad, ubicando su rol, un evento particular del año e incluso alguna anécdota que resultó significativa para la actividad.

Ilustración 3.
Identificando mi comunidad.

Otro de los trabajos que quisiéramos destacar fue el desarrollado por la maestra Aurora Salvador y los maestros Germán Enríquez y Abel García, quienes propusieron como proyecto de aplicación escolar "Elaboremos con ayuda de alumnos, padres y maestros de un mapa simbólico para conocer los lugares importantes de la comunidad de Magdalena Teitipac".

Resulta atractivo el énfasis que imprimieron en la identificación de los lugares importantes, no sólo en términos simbólicos sino del sustento material mismo de la comunidad como es el abastecimiento del agua. Resaltamos aquí los objetivos que se propusieron alcanzar: a) Conocer los manantiales y el nombre que se le ha asignado en zapoteco; b) Describir los espacios naturales donde se ubican los manantiales más importantes de la comunidad; c) Realizar entrevistas a las personas de la comunidad para conocer la historia del abastecimiento de agua potable; d) Indagar con las personas mayores relatos, mitos y leyendas sobre los lugares donde se ubican los manantiales; e) Conocer los rituales culturales que realizan las personas para pedir la abundancia de agua en los manantiales.

Como podemos ver en los objetivos se percibe una clara intención de vincular la lengua materna y visibilizar las prácticas culturales que se han empleado desde la cosmovisión zapoteca de esa zona para pedir por la abundancia del agua, así como la articulación de los comuneros como portadores de un conocimiento tanto histórico como ritual en torno al agua. De hecho, si damos una mirada al desarrollo de este proyecto, el equipo de docentes se propuso visitar los manantiales, elaborar un mapa del recorrido con apoyo de padres de familia y estudiantes, así como recoger información mediante entrevistas a abuelos y autoridades municipales y agrarias sobre la construcción de la red hidráulica para traer el agua a la comunidad, la participación comunitaria y el conflicto minero que dio origen a la mina de agua. En la siguiente ilustración se da cuenta del proceso de elaboración de los mapas:

Ilustración 4.
Trabajo colaborativo para realizar la cartografía social.

Como se aprecia, en ambas experiencias de elaboración cartográfica lo simbólico y lo material confluyen para dar cuenta de un territorio que se significa por la apropiación que de él hacen sus pobladores, y que al mismo tiempo propicia formas de interacción desde lo ritual y lo cultural, hecho que la escuela no puede soslayar sino aprovechar en aras de crear experiencias de enseñanza-aprendizaje realmente significativas.

Para cerrar este apartado, compartimos una experiencia desarrollada por una de las maestras del colectivo que enfocó el trabajo con el territorio desde el área de la educación física a través del proyecto que denominó "Corre como yo", con el cual buscó motivar a los estudiantes a realizar actividad física a través de distintas acciones motrices promoviendo una carrera a lo largo de la comunidad, previo trazo de un croquis y la elaboración de camisetas distintivas con el diseño de un animal y su nombre en zapoteco.

Ilustración 5.
Diseño de playeras "Corre como yo".

Este proyecto fue una adaptación muy creativa por parte de la maestra quien aprovechó la herramienta del mapa para establecer puntos importantes en la comunidad, motivar en los estudiantes la reflexión sobre los espacios y la actividad física del cuerpo, al tiempo que retomó elementos de la lengua materna para la señalética de la carrera, los distintivos de las participantes y el recibimiento en la meta. Si bien, al momento de abordar teóricamente el potencial de uso de la geografía simbólica se mencionó que podía ser apropiado según las necesidades de los docentes, resultó muy satisfactorio descubrir un proyecto situado desde los objetivos de la educación física en diálogo con elementos comunitarios y la capacidad de apropiación y creatividad de la maestra para hacerlo posible.

c) Experiencias desde el aula multigrado

El proyecto de la maestra Mónica Bautista Torija es un claro ejemplo de la transversalidad que se buscó desarrollar en los diplomados y cursos, pues a través de las técnicas Freinet y la investigación como método pedagógico, se interesó por construir de manera colaborativa el calendario socionatural de la comunidad, quedando en la etapa de diseño durante el curso brindado.

La maestra Mónica es docente en la Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza" ubicada en la comunidad de Santiago Xiacuí, Ixtlán, Oaxaca y perteneciente a la zona escolar 018. Su escuela es de organización incompleta debido a que cuenta con pocos alumnos, 55 en total. El proyecto denominado "Rescatando los conocimientos de mis abuelos" lo comenzó a generar con los siete alumnos que tiene en sexto grado.

Su proyecto se integró de tres fases: planeación, desarrollo y sistematización:

Planeación

En esta fase, la maestra estableció los mecanismos para generar el proyecto con sus estudiantes, partiendo del *dibujo libre* de Freinet para que sus alumnos plasmaran el lugar más significativo para ellos dentro de la comunidad. Por medio de la asamblea escolar, otra técnica de Freinet

y que coincide con la función social que cumple este ámbito del poder comunal dentro de la vida comunitaria, se tomaron acuerdos sobre el proyecto a realizar, estableciendo los temas centrales, las fuentes a indagar y la forma de proceder. Cada estudiante debía preguntar a sus papás sobre la estructura de la comunidad y los lugares más importantes. Información que sería socializada en la asamblea escolar, la cual se posicionó como el espacio ideal para la socialización y toma de decisiones.

Desarrollo

Con base en los indicadores establecidos por la UNEM y la REDIN para esta herramienta y articulando las técnicas Freinet para la generación de insumos o sistematización de información recolectada, la metodología general trabajada fue la siguiente:

En asamblea se organizaron equipos de trabajo, formulando preguntas centrales sobre lo que querían saber y sobre lo que desconocían, identificando a qué personas de la comunidad podrían ir a entrevistar para abordar el tema. La intención era preguntar a diferentes personas, entre ellos, los propios padres de familia, y tener diferentes fuentes.

Para compartir la información recolectada, cada equipo debía sistematizar la información recopilada en *textos libres,* dibujos o esquemas, mismos que además de socializarse de forma gráfica, también se hacía de manera oral por medio de la *conferencia escolar*, lo cual facilita la comprensión entre los equipos. Los gráficos generados pasaron a ser parte de los *ficheros escolares*, los cuales se perfilaron como la base de datos generada para su proyecto, siendo escritos, gráficos, sonoros, etcétera.

Buscando complementar la información recabada en entrevistas, la *clase paseo* con estudiantes, docentes, padres de familia y personas de la comunidad, se convirtió en el espacio ideal para la interacción y el aprendizaje vivencial, recorriendo espacios que ayudaran a entender las temporadas e indicadores climáticos, el comportamiento de los vegetales, animales, así como las actividades de los comuneros y niños. En este proceso la participación del Comisariado de Bienes Comunales, de la Unión de Comunidades Productoras Forestales Zapoteco-Chinanteca (UZACHI) de la

Sierra Juárez, así como de curanderas, campesinos, artesanos y cocineras fue indispensable.

En esta experiencia, se percibe la premisa básica del pensamiento de Freinet: promover un aprendizaje para la vida. Sus técnicas fueron el soporte para la configuración de calendario socionatural, no obstante, y por cuestiones de tiempo (duración del curso), no tuvimos la oportunidad de continuar trabajando con la maestra Mónica el proceso de sistematización. En todo caso, resulta satisfactorio ver la apropiación de lo visto en los cursos en diálogo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Consideraciones finales

En este recorrido hemos buscado imbricar los resultados obtenidos en el diplomado y los cursos virtuales en función de un eje que espontáneamente se expresó en ambas experiencias y es la centralidad que tiene el territorio, no solamente para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, sino porque da sentido y sustento a la dimensión comunitaria y a la construcción epistémica de los sujetos.

Las experiencias aquí compartidas nos permiten reflexionar sobre dos elementos transversales: 1) La importancia del docente como investigador, 2) El potencial epistémico de la comunidad cuando el docente resignifica su rol. Ejes que analizamos con base en los alcances y limitaciones que se tuvieron, proyectando en prospectiva adecuaciones a futuros cursos de índole similar.

El replanteamiento de la función docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto originarios no solamente es importante sino necesario, lo anterior con base en tres postulados de Paulo Freire que consideramos sintetizan perfectamente el enfoque que buscamos "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción" (Freire, 1997, p. 24). El paradigma dominante en la escuela de enseñanza-aprendizaje unidireccional debe sustituirse por un proceso multidireccional, en donde todos aprenden de todo, porque lo que saben importa y abona en la co-construcción del conocimiento. Cuando nos preguntamos, ¿qué herramienta o método puede favorecer este tipo

de enseñanza?, nuevamente llegan las ideas de Freire a nuestra mente con demasiada claridad al tiempo que nos plantea un reto "no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza" (*Ibidem*, p. 30).

La investigación como método pedagógico fue el eje catalizador de las experiencias, por lo tanto, el replanteamiento de la figura del docente va en ese sentido, en convertirse en investigadores de su propia práctica y del contexto en donde se encuentran para promover aprendizajes culturalmente situados, ¿con qué intencionalidad se hace?, realmente descansa en una premisa bastante sencilla pero pocas veces alcanzada "quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado" (*Ibidem*, p. 25). Por lo tanto, este proceso también atañe a los estudiantes, en quienes se debe fomentar el hábito hacia la investigación para construir conocimiento.

Por su parte, repensar el rol del docente genera a su vez una valoración y presencia de otros agentes comunitarios como portadores de conocimientos y saberes necesarios para el proceso de investigación promovido, donde los estudiantes no son los únicos actores al centro de la búsqueda, sino el docente mismo es parte activa. No podemos obviar que al ser originarios de otros centros poblados e incluso no ser hablantes o conocedores de la lengua materna de los estudiantes, los docentes se enfrentan al reto de conocer la dinámica social y cultural donde se inserta su escuela, teniendo como opción participar y vincularse como un agente investigador más de la mano de sus propios estudiantes. Ya lo veíamos al retomar a Freire cuando recuperamos su idea de la formación propia cuando en el proceso ayuda a formar a otros, en especial, cuando en el camino llegue a encontrar ideas contrastantes que lo lleven a cuestionar y dialogar con su propia visión del mundo.

¿Alcanzamos el replanteamiento de la función docente dentro del diplomado y los cursos? Tanto en la teoría como en la práctica sería inocente decir que sí, pero se sembró una semilla en cada participante, quienes pudieron experimentar la operatividad de la propuesta. Más allá del seguimiento que mantenemos con algunos proyectos, está en la convicción de cada docente el seguir trabajando la propuesta, reflexionar, perseverar y proponer, tal y como Freinet nos enseñó.

Bibliografía

Ángeles, I. (2018). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*, Oaxaca: Escuela Normal Experimental "Presidente Lázaro Cárdenas".

Antolínez, I. (2013). *Diversidad cultural en España y México: Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

——(2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina, CEIC (2), 1-37.

Avendaño, J. (2011). *Yuman Lí. Vida comunal y conflicto agrario en una comunidad triqui (tnaj ni'ing),* Oaxaca: CSEIIO.

Arbesú, M. (2010). Evaluación de la práctica docente en un sistema de enseñanza modular. En M. Rueda y F. Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México: Paidós Educador.

Barabas, A. (2016). Territorios y sociedad en Oaxaca. Articulaciones simbólicas y medioambientales. En Bartolomé, M. y Barabas, A., *Viviendo la interculturalidad. Relaciones políticas, territoriales y simbólicas en Oaxaca*, México: INAH.

Bautista, J. (Coord.). (2013). *Asunción Cacalotepec. Espiritualidad mixe en su territorio y tiempo sagrado*, Oaxaca: CSEIIO.

Bernal, J. A., *et al.* (2009). Modelo de educación secundaria para la atención de las comunidades de los pueblos originarios del estado de Oaxaca. En *Memoria del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, vol. I,* México: CNEII.

Briseño, J. (2018). *La cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias del estado de Oaxaca*. Tesis doctoral. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Freinet, C. (2016). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI Editores.

Imbernón, F. (2007). Celestin Freinet y la cooperativa educativa. En Jaume Trilla (Coord.). *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del siglo XXI*, España: Graó.

Jiménez, D. (2019). *Experiencia en el modelo de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena del estado de Oaxaca.* Tesis de maestría. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Puebla.

Kreisel, M. (2017). *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca–resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Tesis doctoral. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Maldonado, B. (2015). La educación comunitaria en Oaxaca: Fundamentos, experiencias y características. *En Memorias del Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina*, México: UNAM.

——(2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuesta de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*, México, CEA-UIIA.

Miranda, H. (2013). La experiencia de las secundarias comunitarias. En *Memoria Interculturalidad para todas y todos. Diálogo de Experiencias Indígenas e Interculturales de Oaxaca*, Oaxaca: CDNNA-CDNNA-CIESAS-Unicef.

Moreno, R. (Coord.). (2019). *Cherán K'eri: Xanaruecha engajtsïni miatántajka juchaari jurhéntperakuani/ Caminos para recordar nuestra educación*, México: Universidad de Guadalajara-Consejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán.

Robles, S. y Cardoso, R. (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*, México: UNAM.

Rockwell, E. y Rebolledo, V. (Coords.). (2016). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. México: Creative Commons.

Ruiz, A. y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca, México. *Polis. Revista Latinoamericana* (38).

Ruiz, A. (2010). Educación intercultural bilingüe. Método de proyectos: una experiencia alternativa en las escuelas secundarias comunitarias indígenas en Oaxaca. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, 13-15 de septiembre.

Sartorello, E. (2021). Milpas educativas. Entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 88.

Slutsky-Moore, R. (2011). ¿Aprendemos juntos? Guiando la educación comunitaria en Oaxaca, *Revista Educación Comunal,* núm. 4 y 5.

Schmelkes, S. y Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. Ciudad de México: INEE.

Soberanes, F. (2011). Noam Chomsky y la educación indígena en Oaxaca. En L. Meyer y B. Maldonado (Coords.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*. Oaxaca: City Lights Books CMPIO-CSEIIO-CDNNA, pp. 117-126.

Vigil, N. (2004). Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas, *Glosas Didácticas*, núm. 12.

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México, *Perfiles Educativos*, año/vol. XXII, núm. 89-90.

Territorialidades del magisterio indígena oaxaqueño, una mirada desde la idea de comunalidad

BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO

Introducción

Este texto tiene dos objetivos: se destacará el peso que tiene el poder comunal en la relación de la comunidad mesoamericana con su territorio, considerando varios de los aportes de la geografía cultural y complementándolos con el carácter etnopolítico de la vida comunal en el territorio comunitario. Sobre esa base se plantearán características genéricas para percibir las territorialidades contradictorias que vive el maestro indígena oaxaqueño y que proyecta en el aula. Quedan fuera de esta revisión los profesores indígenas y la educación comunitaria correspondientes a los niveles medio superior y superior, que es un tema con otras características e impactos, para centrarnos en educación básica.

No se trata de un estudio de caso sino de una revisión y propuesta de análisis que se basa en observaciones y en textos publicados acerca de experiencias docentes indígenas en comunidades oaxaqueñas a lo largo de varios años, especialmente con integrantes de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y de las escuelas secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca.

Primero se plantearán aspectos generales del magisterio indígena en el estado de Oaxaca —afiliados a la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)—, puntualizando tres de sus

ámbitos de identidad que coinciden con formas diferentes de territorialidad. Enseguida se recogerán conceptos clave desde la geografía cultural para entender el territorio, a partir de un estudio realizado en el estado de Puebla por Gilberto Giménez, para incorporar aportes desde la idea de comunalidad, especialmente el componente del poder comunal en la vivencia del territorio o territorialidad. Finalmente, se proponen aspectos a considerar en el manejo de las territorialidades por el docente indígena relativas a su pertenencia a tres ámbitos: como indígena, como profesor y como sindicalista.

El enfoque en este texto es una mirada desde la idea de comunalidad porque no puedo llamarla mirada comunal: no soy originario de una comunidad mesoamericana ni fui formado por la pesada y festiva vida comunal. Simplemente, con base en lo observado, vivido y pensado durante cuarenta años en el estado de Oaxaca, trato de situarme en algún lugar mirando a la comunidad y pensar desde allí.

En este trabajo, entendemos por espacio un ámbito, particularmente un lugar físico, pero no necesariamente geográfico. Ese espacio se vive, defiende y disputa como territorio, y el primer espacio apropiado en el que todos nos movemos y con el cual nos relacionamos es el cuerpo, aunque aquí no lo consideraremos.

Docentes indígenas

En Oaxaca hay en total unos 90 mil trabajadores de la educación (entre docentes y administrativos), de los cuales la sexta parte integra el nivel de educación indígena. Pero son mucho más de la sexta parte las escuelas del estado a las que asisten niños indígenas y que no son atendidas por un modelo educativo bilingüe que trate de ser pertinente. Aunque los temas que se discuten en este capítulo tienen que ver con la mayoría de los trabajadores de la educación de Oaxaca, nos referimos específicamente a los que son del nivel.

Los trabajadores de educación indígena en Oaxaca, que son cerca de 15 mil, pertenecientes a la contrahegemónica Sección 22 del SNTE/CNTE, tienen una triple identidad derivada de su pertenencia a tres ámbitos: son

miembros de una comunidad de origen, son trabajadores al servicio del Estado y pertenecen al Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO) de la Sección 22 (Maldonado, 2020).

En general, o sea considerando las tendencias mayoritarias, podemos decir que estos maestros son originarios de una comunidad de raíz mesoamericana porque en ella nacieron y a ella siguen articulados; como profesores son contratados por el gobierno mexicano, por lo que son inevitablemente trabajadores al servicio del Estado; y por su relación laboral están afiliados a la Sección 22. Esto genera supuestamente un triple compromiso: étnico (con su comunidad y pueblo), laboral (con el sistema educativo oficial) y político (con el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca, MDTEO). Dependiendo de los intereses personales, los maestros indígenas realizan su labor siguiendo las prioridades de su compromiso. El problema es que los tres ámbitos son contradictorios, aunque pueden generar confluencias.[1]

En el contexto nacional de colonialismo interno pro-capitalista, el compromiso étnico implica necesariamente el apoyo y fortalecimiento de la resistencia comunitaria, pues de no hacerlo se fortalece por omisión a las estrategias de dominación. Y precisamente una de las estrategias fundamentales de dominación del Estado ha sido durante un siglo la invasión colonial-capitalista a las comunidades a través de la escuela, la educación y los maestros. El proyecto político de la nación construyéndose sobre las ruinas de los pueblos originarios es un proyecto que en el caso de Oaxaca ha significado la penetración abrupta de las comunidades: hoy hay más de 12 mil escuelas de educación básica en los 570 municipios oaxaqueños, y según cifras oficiales son unas 2 mil comunidades las que cuentan con los tres servicios principales: preescolar, primaria y secundaria (IEEPO, 2015).

[1] Las identidades simultáneas de cada persona son múltiples y temporales, además de las consideradas aquí. Por ejemplo: de género, religiosa, artística, deportiva, nacional, escolar, etc., algunas teniendo más relevancia que otras en diferentes momentos. Y cambian con el tiempo, pues no es el mismo conjunto de expresiones identitarias cuando se es niño que cuando se es casado o anciano.

Frente a la amplitud del proyecto de Estado y a la dureza de sus políticas, planes y programas de estudio etnocidas, se ha levantado la Sección 22 desde 1980, generando una poderosa corriente contestataria, que claramente consiste en enfrentar las imposiciones hegemónicas, resultando una resistencia activa y profunda, desde las escuelas, que trata de frenar los intereses de la dominación para apoyar los intereses de la resistencia comunitaria y la transformación social (Casco, 2020).

Así, la triple pertenencia del magisterio indígena en Oaxaca se pone en movimiento reflejando características de su identidad y de sus acciones identitarias: como sindicalistas se oponen frontalmente a los intereses de su patrón, el Estado, y podríamos suponer que su pertenencia étnica los llevaría a generar un profundo compromiso comunitario, que se reflejaría en su trabajo docente y en sus propuestas, principalmente en el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). En suma, podríamos pensar que el modelo de educación comunitaria generado en Oaxaca de manera alternativa y que es la base sobre la que se construyó el PTEO, sintetiza el compromiso sindical y étnico del MDTEO frente a los intereses gubernamentales de dominación. Claramente, el objetivo es fortalecer a la comunidad y lo comunitario, insistiendo en que los estudiantes miren y valoren lo propio, lo estudien profundizándolo y relacionándolo con sus expectativas de vida, considerando críticamente las condiciones de vida actuales. En ellas, la migración es un pilar fundamental, por lo que el enfoque comunitario busca lograr que los jóvenes o incluso niños que migren lo hagan con los pies en la tierra, es decir, sin desligarse de su territorio, fortaleciendo desde afuera las estructuras comunitarias para evitar que el capitalismo se apropie de sus bienes naturales y culturales. Estas son sus potencialidades e intenciones, pero no sus logros.

Para revisar todo esto, analizaremos las territorialidades o relaciones con diversos territorios que viven los maestros indígenas derivadas de esa triple pertenencia y que tienen su expresión concreta en el trabajo docente en el aula. Para aproximarnos nos apoyaremos en una lectura de los aportes desde la geografía cultural.

Aportes de la geografía cultural para la aproximación a los espacios como territorios

Siguiendo la propuesta de Gilberto Giménez (2005) para analizar el espacio geográfico a partir de las aportaciones de la geografía cultural, consideraremos tres conceptos para entender su carácter como territorio:

El territorio como espacio apropiado

Para la geografía, espacio es "una porción cualquiera de la superficie terrestre considerada antecedentemente a toda representación y a toda práctica" (Giménez, 2005, p. 9). La superficie planetaria (tierra, agua o hielo) se fragmenta en espacios que son objeto de disputa para su apropiación y uso, es decir que "el espacio no es sólo un dato, sino también un recurso escaso debido a su finitud intrínseca, y por lo mismo, constituye un objeto en disputa permanente dentro de las coordenadas del poder" (*Ibid)*. En este concepto, el espacio es una parte física, geográfica, del planeta.

Los grupos humanos se adueñan real y simbólicamente de espacios que viven como territorios, según la propuesta contemporánea de geógrafos europeos como Raffestin, Di Meo, Scheibling y Hoerner, para quienes "se entiende por territorio el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicos" (*Ibid)*.

Y especifica que "la apropiación del espacio puede ser predominantemente utilitaria y funcional, o predominantemente simbólico-cultural" (Giménez, 2005, p. 10). La primera es principalmente la apropiación capitalista del espacio geográfico como materia prima para la producción industrial. La segunda forma es la que nos interesa retomar para entender la construcción comunitaria de territorio:

> Cuando se lo considera como lugar de inscripción de una historia o de una tradición, como la tierra de los antepasados, como recinto sagrado, como repertorio de geosímbolos, como reserva ecológica, como bien ambiental, como patrimonio valorizado, como solar nativo, como paisaje natural, como símbolo metonímico de la comunidad o como referente de la identidad de

> un grupo, se está enfatizando el polo simbólico-cultural de la apropiación del espacio (Giménez, 2005, p. 11).

En este mismo sentido, Alicia Barabas (2003) ha propuesto y documentado la categoría de etnoterritorios para aproximarse a la comprensión de la territorialidad de las comunidades oaxaqueñas como historia de un grupo en un lugar, mostrando la interrelación entre ocupación sobrenatural y sagrada de espacios geográficos, huellas, narrativas, relaciones rituales, fronteras simbólicas, etc. entre humanos y lo natural apropiado también como sobrenatural o sagrado, todo lo cual es tan extendido y vigente que es posible expresar cartográficamente (Maldonado, 2004).

Sus múltiples dimensiones

El espacio físico apropiado tiene un carácter "multiescalar", que consiste en su existencia en varios ámbitos. Para la geografía, estos ámbitos van de lo local a lo mundial, y empiezan por la unidad básica, que es el territorio familiar.

> El nivel más elemental sería el de la casa-habitación, no importa que se trate de una mansión, de una tienda de campaña o de un vagón de ferrocarril. Nuestra casa es "nuestro rincón en el mundo", como decía Gastón Bachelard, nuestro territorio más íntimo e inmediato, o también, la prolongación territorial de nuestro cuerpo. Como territorio inmediato y a priori del hombre, la casa desempeña una función indispensable de mediación entre el "yo" y el mundo exterior, entre nuestra interioridad y la exterioridad, entre "adentro" y "afuera" (Giménez, 2005, p. 11).

El siguiente nivel —de gran relevancia para la comunalidad, pero al que Giménez dedica apenas un párrafo— es el nivel local donde las familias conviven y que puede ser el barrio, la colonia, la comunidad. Inmediatamente ubica el siguiente nivel, que es el situado entre lo local y el "vasto mundo". No seguiremos con los niveles restantes. Lo importante a destacar en su señalamiento es que la territorialidad se vive en diversas

escalas o ámbitos, y entendemos que estas escalas son simultáneas y no consecutivas.

Este concepto geográfico de territorio ha sido utilizado para percibir otros espacios y revisar las construcciones y deconstrucciones que genera su aplicación. Es usual considerar al cuerpo para una lectura territorial de la apropiación e intervenciones de ese espacio individual, especialmente desde una postura crítica de género (ver, por ejemplo, Leyva e Icaza, 2019).

Invirtiendo los términos, la perspectiva comunitaria podría expresarse como una concepción del territorio como cuerpo, en el que se incorpora la idea indígena de la tierra como un ser vivo e interactuante, con su propia identidad, compartida por sus miembros comunitarios. Un cuerpo con sus distintas partes y órganos, un cuerpo del cual se es miembro, un organismo al cual se pertenece y se convive con él como en una familia comunal. Esto es fundamental en una perspectiva epistémica, pues los conocimientos que se generan en la relación con un ser vivo son muy diferentes cuando se le entiende como un elemento que no es un ser ni tiene vida.

El paisaje

Podemos entender por paisaje una percepción estética del territorio, mediada por una relación que nos acerca con él desde el goce y el disfrute visual de sus características, como forma de apropiación. Al respecto dice Giménez (2005, p. 14), siguiendo a Roger Brunet, que "el paisaje sólo puede existir como percibido por el ojo humano y vivido a través del aparato sensorial, afectivo y estético del hombre. Por consiguiente, pertenece al orden de la representación y de la vivencia".

Estas características lo relacionan directamente con la identidad local y también con la personal, incluso con la nacional:

> Como espacio concreto cargado de símbolos y de connotaciones valorativas, el paisaje funciona frecuentemente como referente privilegiado de la identidad socio-territorial. Algunos autores han señalado, por ejemplo, cómo los paisajes de los westerns han contribuido a modelar la conciencia nacional de los estadounidenses (Giménez, 2005, p. 15).

Algo similar podría decirse de la conciencia nacional mexicana, vinculada más al paisaje tequilero y de mariachi del Bajío que a los desiertos norteños.

Simultáneamente, el territorio comunal se vive con el corazón comunitario y el paisaje se percibe con el ojo comunitario, con la mirada cultural, que identifica permanentemente un doble plano del paisaje comunitario: el natural y el sobrenatural. El ejercicio de lectura del paisaje muestra la percepción comunitaria de su territorio.

Territorialidad en el Valle de Atlixco, Puebla

Al aplicar estos aportes de la geografía cultural al análisis etnográfico, Gilberto Giménez encuentra que el área estudiada tiene las características de una "región cultural desde el punto de vista del observador externo y considerando la inscripción de la cultura en el espacio y las prácticas sociales" (Giménez, 2005, p. 19). Esta expresión de la cultura en el espacio, que constituye su apropiación como territorio, tiene características que podemos encontrar en la gran mayoría de las comunidades oaxaqueñas, por ejemplo, en cuanto a los cerros y otros lugares como entidades sagradas:

> Pudimos constatar que el valle de Atlixco cuenta con un patrimonio ecológico ambiental definido: el Popocatépetl y la sierra del Tenzo, el cerro de San Miguel y el Cruztépetl, que son geosímbolos reverenciados y puntos de referencia permanente; a estos se añaden el paisaje irrigado por los numerosos brazos de los ríos Cantarranas y Nexapa; la abundancia de agua, manantiales, acequias y pozos considerados como lugares sagrados; las áreas de cultivo bien definidas desde la época colonial y la red de caminos rurales que delimitan y comunican a los diversos pueblos entre sí. Encontramos, además, un abundante patrimonio arquitectónico que constituye la "memoria objetivada" de las diferentes etapas de la vida económica y social en el valle: ex-conventos franciscanos y una profusión de iglesias, cada una de ellas con sus respectivos santos patronos; viejos cascos de hacienda; plantas textiles con sus zonas de habitación obrera; construcciones recientes en colonias periféricas, entre muchos otros elementos (Giménez, 2005, pp. 18-19).

En cuanto a la vida cultural de los nahuas encuentra vigencia en la lengua, costumbres, religiosidad articuladas que ubican su continuidad histórica:

> El valle de Atlixco conserva todavía algunas costumbres y rituales prehispánicos, dentro de los que destacan: la lengua náhuatl fuertemente vinculada a los ritos del matrimonio; la institución del padrinazgo y del compadrazgo; los bordados autóctonos —que se emplean en algunas prendas de uso diario celosamente escondidas bajo la ropa urbana—; los ritos relacionados con la continua renovación del sistema de cargos y las mayordomías, y algunos ritmos y danzas, entre otros. El arraigo del catolicismo popular, producto de la enculturación religiosa, es un elemento fundamental en la cultura regional y pueblerina. Esta religión tradicional integra la visión indígena y la española en una síntesis dinámica y articulada de elementos de ambas culturas (Giménez, 2005, p. 19).

Concluye que "el territorio —con sus paisajes característicos y tipificadores— sigue siendo objeto de un fuerte apego afectivo y se presenta como una pantalla sobre la cual las comunidades proyectan su imaginario, sus valores y su identidad" (Giménez, 2005, pp. 22-23). También que "en la región considerada, el arraigo socioterritorial es monocéntrico, en el sentido de que no existen dos áreas o territorios que compitan por la lealtad de la población. La región es importante, pero sólo en función de la propia localidad" (Giménez, 2005, p. 23). Y añade que la fuerte migración no desmantela necesariamente la vivencia territorial:

> Se puede abandonar físicamente un territorio sin perder la referencia simbólica y subjetiva al mismo a través de la comunicación a distancia, la memoria, el recuerdo y la nostalgia. Incluso se puede ser cosmopolita de hecho, por razones de itinerancia obligada, por ejemplo, sin dejar de ser "localista de corazón" (Giménez, 2005, p. 23).

Una mirada oaxaqueña

En la lectura etnográfica que realiza Giménez de la territorialidad nahua en Atlixco, se percibe junto con la plena coincidencia de características mesoamericanas existentes en comunidades oaxaqueñas y de otros estados, la ausencia o poca relevancia de un elemento que es central en una lectura desde lo comunitario oaxaqueño, y es el poder y su ejercicio en el territorio de la comunidad, específicamente el poder comunitario, es decir, las formas en que la comunidad es poder en su territorio a través de ella misma (mediante la asamblea general) y de sus representantes legítimos (sus autoridades, nombradas en asamblea y mediante procesos normativos propios).

Aquí es donde destaca la importancia de la mirada etnopolítica, desde la idea de comunalidad y sus elementos en interrelación para significar el espacio comunal y la relación mesoamericana con el territorio como espacio apropiado. En otras palabras, el espacio comunitario en Oaxaca es vivido, apropiado, conocido y tratado como territorio comunal, marcado por geosímbolos de origen mesoamericano y por huellas históricas que evidencian la presencia de lo sobrenatural y sagrado en el espacio geográfico y con los que se establecen relaciones rituales basadas en narrativas derivadas de la cosmovisión. Esta territorialidad está en constante conflicto con la relación no comunal con el espacio.

Territorio y comunalidad

Desde la década de 1980 se llama comunalidad en Oaxaca al modo de vida comunal de las comunidades que constituyen los pueblos de origen mesoamericano o que se lo han apropiado, como las del pueblo negro, llamado afromexicano.

Por comunalidad entendemos tres aspectos simultáneos e íntimamente relacionados; una mentalidad colectiva, un espacio específico, que es la comunidad, y una forma de organización que organiza la vida comunitaria a partir de la mentalidad comunal y que se observa claramente en cuatro aspectos: el poder, el trabajo, la fiesta y el territorio (Maldonado, 2015).

Este modo de vida se realiza con base en la cultura compartida por los habitantes de la comunidad y con base en un principio ético fundamental, que es la reciprocidad.

El resultado es un fuerte tejido sociocultural y económico que tiene al territorio comunitario como el ámbito de poder en el que se vive y entiende la vida de acuerdo con las formas culturales heredadas y las recientemente apropiadas o incrustadas.

La idea de comunalidad es un esquema de observación y análisis que permite ver lo cerca o lejos del modelo ideal que se encuentran las comunidades concretas. Supone un razonamiento histórico: todas las comunidades en Mesoamérica tuvieron o debieron tener las características incluidas, de manera que en su estado actual se percibe debilidad o fortalecimiento en algunos aspectos con respecto a épocas anteriores. Es decir, permite mirar la dinámica histórica de cada comunidad o región en la confrontación con las diversas agresiones coloniales tanto españolas como principalmente mexicanas. Esto significa ubicar en perspectiva histórico-cultural las respuestas a los avances y retrocesos de la dominación.

Vida comunal en el territorio: espacio cultural y poder

En la comunalidad mesoamericana de Oaxaca encontramos elementos para ubicar la vivencia del territorio, que en síntesis podemos enunciar así:

- La comunidad es un espacio físico determinado, con límites que establecen el ámbito en que la colectividad es poder, y también funcionan como fronteras de propiedad.
- La organización dentro del territorio comunitario se basa en una asamblea general que funciona como el máximo órgano de gobierno, es decir, por encima de los intereses individuales o grupales de personas y partidos políticos.
- La asamblea elige a sus autoridades en sus distintos cargos (normalmente los cargos ocupan entre el 5 y el 10% de la población) que se ejercen gratuitamente durante uno a tres años. La elección en asamblea general y el nombramiento con base en el ejercicio de cargos an-

teriores, da plena legitimidad a estas autoridades como representantes de la comunidad.
- Las familias que conforman la comunidad, es decir que habitan el territorio comunitario, poseen una cultura común, también una lengua originaria, que se han reproducido socialmente durante siglos en ese espacio.
- La comunidad genera un fuerte tejido social con base en la práctica permanente de la reciprocidad, que implica la ayuda mutua entre familias y el trabajo gratuito para obras de beneficio y decisión comunitaria.
- El tejido comunitario se refuerza cíclicamente a través de la celebración de ser comunidad, del gusto por la pertenencia a una sociedad histórica y comunal, expresado en la organización y participación en las numerosas fiestas de la comunidad.
- El territorio de la comunidad es generalmente reconocido por el Estado mexicano como propiedad comunal y no individual.

De acuerdo con la dimensión multiescalar del territorio, las personas ocupamos y nos movemos en múltiples espacios que vivimos como territorios, y se trata de una vivencia simultánea, que cambia constantemente y a través del tiempo en función de vivencias específicas. Por ejemplo, es diferente la relación que tenemos con el territorio familiar cuando somos hijos de familia que cuando somos jefes de familia.

Cada espacio que ocupamos implica una relación con él, y de esa relación surge la cercanía-aceptación o el rechazo-distanciamiento e incluso la indiferencia. Es decir, nuestra relación con cada espacio es derivada de la pertenencia o de su construcción-elección. Por pertenencia entendemos condiciones que no dependen de nuestra decisión ni voluntad: nacemos con determinado sexo, en el seno de una familia, que forma parte o no de una comunidad, que está integrada a una región, estado, país, etc. Esto es inevitable y podemos aceptarlo o no. También por origen tenemos una lengua, religión, etcétera, que pueden ser aceptadas, rechazadas o modificadas posteriormente. Y tenemos muchas pertenencias por elección: deportivas, artísticas, de imagen, etcétera.

Lo interesante de leer los espacios como territorios es que nos permite revisar las características acumuladas de los diversos territorios en cada espacio. El manejo personal y colectivo de cada espacio es la territorialidad resultante de su manejo.

Territorialidades del magisterio indígena

Bajo esta perspectiva de la territorialidad incorporando el componente fundamental del pomos tres ámbitos en los que se mueve o ha movido la gran mayoría de los docentes indígenas de Oaxaca: 1) Su comunidad y sus ampliaciones mediante la migración, 2) Su escuela, 3) Su apuesta política más explosiva: la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). Esta lectura nos permitirá aproximarnos a la interrelación de estas territorialidades, observando sus desplazamientos.

La comunidad de origen

Los docentes indígenas, generalizando, nacen en el seno de una comunidad mesoamericana o son parte de una familia que migró de su comunidad hace una o dos generaciones pero que normalmente mantiene vínculos comunales suficientes con su comunidad. Esto significa que forman parte de la vida comunal al cumplir con sus distintas obligaciones básicas presencialmente o delegándolas en familiares y otras personas de confianza: políticas (cargos y participación en asambleas), de colaboración (tequios de beneficio comunitario y ayuda mutua interfamiliar, llamada guelaguetza, gozona, guesa, etcétera) y de celebración (fiestas y rituales), dentro de su territorio.

El territorio comunitario está conformado por numerosos marcadores culturales naturales y construidos, que constituyen geosímbolos: elementos naturales como piedras, cerros, cuevas, manantiales, árboles, etcétera, que tienen un carácter sagrado o histórico, y elementos construidos como puentes, cruces, capillas, etcétera, con cuyos ocupantes sobrenaturales se establece una relación ritual. Estos geosímbolos comunitarios pueden ser compartidos a nivel regional, con otras comunidades.

La comunidad implica obligaciones y las personas cumplen con gusto la pesada carga que representan años de trabajo gratuito por la comunidad o por otras familias, así como constantes cooperaciones en especie o en dinero. Por lo mismo, reaccionan fuertemente cuando hay personas que se niegan a cumplir con estas obligaciones. Y en un contexto en el que el acuerdo comunal es que quien no cumple con sus obligaciones no puede tener derechos, quienes se niegan pueden perder el principal derecho, que es a la tierra, es decir a tener una porción de terreno para cultivo. El cumplimiento permanente de las obligaciones comunales dota de calidad moral a las personas para exigir que todos cumplan con lo mismo, sin excepciones. No se trata de un derecho dado por leyes sino construido mediante la participación en la vida comunal.

La condición migratoria de muchos indígenas no significa necesariamente desvinculación de la comunidad y de su vida comunal. Al contrario, saben que, si quieren mantener sus derechos vigentes y su presencia con la comunidad, deben cumplir personalmente o a través de otros con las obligaciones que cumplen todos los miembros de la comunidad. E incluso regresan lo más frecuentemente posible a las fiestas y rituales, como el de Todos Santos, para convivir con la comunidad.

Hay quienes se desligan de la vida comunal dentro y fuera de la comunidad. Por ejemplo, los cristianos que se niegan a cumplir con cargos, tequios y a participar en rituales católicos o de la religiosidad mesoamericana, o los migrantes que no cumplen ni hacen cumplir sus obligaciones, aunque regresen con frecuencia a la comunidad. Al aislarse suelen constituirse en una pequeña comunidad dentro de la comunidad o al desligarse de la vida comunal, la vivencia del territorio se deforma, pierde fuerza cultural, pero sobre todo pierde fuerza etnopolítica, porque la pérdida de derechos o el desprestigio ante la comunidad los lleva a vivir el territorio familiar y no el comunitario como el principal. Hacerse a un lado de las obligaciones comunales significa anteponer lo familiar a lo comunitario, y eso se expresa en términos de territorialidad.

La comunalidad genera un tejido social muy sólido, pero es frágil. Juan José Rendón la representó como una flor comunal, y como toda flor, es

frágil, requiere ante todo de voluntad y de reiteración, es decir, de trabajo constante para que pueda florecer, y para ser comunitaria y construir comunidad requiere del trabajo de todos. Y la flor comunal tiene como su espacio de crecimiento a la milpa en particular y al territorio comunal, vivido como espacio de poder colectivo y cultura histórica (Rendón, 2011).

Los maestros indígenas nacen y crecen en este contexto cultural o están articulados a él (aunque muchos ya no). Así, su vivencia comunitaria del territorio es etnopolítica.[2] El maestro indígena genérico es migrante, porque es muy poco frecuente que trabaje exclusivamente en su comunidad. En muchos casos, durante sus treinta años de servicio no trabajó en su comunidad sino en escuelas de otras comunidades de su pueblo o de otros pueblos. También es frecuente que mantenga relaciones con su comunidad a la distancia, cumpliendo con sus obligaciones y regresando con gusto a su comunidad, algunos con intenciones de hacer trabajos por ella. El vínculo comunal con la comunidad es lo que les permite tener reconocimiento y aceptación por parte de la comunidad, es decir de quienes permanecen en la comunidad de origen.[3]

Estos maestros saben conservar los méritos necesarios ante la comunidad para que se les reconozca como parte de ella. En término de territorio,

[2] Considero etnopolítica a la perspectiva que se sitúa desde la comunidad y mira desde allí sus intereses políticos, básicamente en un horizonte de dominación y resistencia con un objetivo fundamental, que es la liberación (Rendón, 2003). Se trata de una lectura que permite ver el colonialismo a partir de su confrontación, que sigue siendo la resistencia.

[3] Podemos decir que los docentes indígenas en general son migrantes y que no trabajan permanentemente en su comunidad de origen. La migración con fines formativos implicó en ellos un distanciamiento de lo comunitario mediante adoctrinamiento escolarizado, lo que permite valorar el sentido inverso (y la dificultad y contradicciones) de sus luchas, que implica un retorno a lo comunitario y tal vez una liga comunal con su comunidad de origen. En todo caso, su formación comunitaria durante su niñez y estancia en la comunidad ha sido la base para poder entender e impulsar lo comunitario en contextos diversos, con un sentido contestatario. Esto se fortalece a través de su colaboración orgánica con las comunidades en que labora.

saben que, dentro de los límites espaciales de la comunidad, son poder a través de la asamblea y de la representación legítima al cumplir con cargos, y que son comunidad a través del trabajo colectivo, la cooperación y la celebración cíclica y constante de ser comunidad (a través de las fiestas) y de lo propio (a través de los rituales).

La escuela

Los maestros indígenas trabajan en distintas escuelas a lo largo de su vida, pero todas las escuelas tienen las mismas características, sobre todo territoriales: son un espacio arrancado a la comunidad mediante la obligación de ceder el terreno a la autoridad educativa estatal durante el tiempo que funciones la escuela. Esa expropiación convierte al territorio escolar en un ámbito cercado, donde el poder comunal no tiene injerencia.

Esto significa que se constituye y vive como un territorio enajenado dentro del territorio comunitario. Al ceder inevitablemente el terreno donde se ubica la escuela, la comunidad pierde poder en ese espacio, pues ni las autoridades comunitarias ni la asamblea pueden tomar decisiones, y en todo caso los maestros no están obligados a acatarlas. Es el director o el colectivo docente o el supervisor, en suma, el sistema educativo, el que manda en ese territorio, que está delimitado generalmente por bardas, muros que lo aíslan con respecto al territorio comunal y funcionan como marcadores reales y simbólicos de un espacio desterritorializado para la comunidad.

Dentro del territorio escolar la vida es distinta a la comunal. El poder se ejerce de manera vertical o con cierta horizontalidad y los cargos se logran por méritos sindicales o académicos, o por simple imposición. No hay obligación de considerar los intereses y expectativas de la comunidad sino principalmente se busca cumplir con los mandatos de la autoridad educativa estatal o federal. La participación de la autoridad comunitaria es limitada, y generalmente se concentra en obtener apoyos financieros, de equipo o infraestructura. El comité de padres de familia es auxiliar de la escuela, pero no es la máxima autoridad en ella.

Además, debemos reiterar que en el territorio escolar circulan conocimientos distintos a los originarios de la comunidad e incluso son contra-

dictorios con su cosmovisión. De manera que la escuela tiene por función el desplazamiento epistémico, la sustitución de los conocimientos locales mesoamericanos por los conocimientos pretendidamente universales desde lo occidental. Y puede cumplir con esa función por dos razones: porque es el gobierno mexicano y no el comunitario el que decide los contenidos de la educación, y también porque el colonialismo ha doblegado a tal grado lo mesoamericano que generalmente en las comunidades se acepta que los conocimientos escolares son superiores a los propios e indispensables para poder vivir bien.

Así, el proceso de desterritorialización de lo comunitario que se busca al cercar las escuelas tiene sólidas posibilidades de éxito. Y en ese proceso, los maestros juegan el papel de agentes de sustitución de lo originario, de lo mesoamericano, es decir, de eliminar las diferencias que el Estado nacional tolera, pero no entiende, valora ni respeta.

Esta territorialidad escolar es diametralmente opuesta a la territorialidad comunal y el problema es que los docentes indígenas viven las dos simultáneamente.

Una perspectiva que quiere ser alternativa en Oaxaca ha sido impulsada por el magisterio democrático, especialmente por los docentes indígenas. En muchos casos, estos docentes buscan formas de abrir las puertas de la escuela a la autoridad local, tanto para que participen de manera más importante en las decisiones como para que los conocimientos comunitarios tengan más presencia en el aula. A pesar de que esto es altamente positivo y ha tenido resultados importantes tanto para la vida comunitaria como para el aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, en las secundarias comunitarias indígenas, ver Kreisel, 2017), se trata de algo no generalizado sino que depende de la voluntad de los docentes y directivos escolares, pero sobre todo, en términos territoriales esto no devuelve a la comunidad el control del territorio escolar, no lo incorpora a la territorialidad comunal, al menos no con la plenitud que se necesitaría para pensar la escuela en contexto comunal.

A esto se suma que la enseñanza de la geografía y del territorio en las aulas no ha logrado ir más allá de un ejercicio académico loable. Se

requiere que el docente fortalezca la territorialidad etnopolítica de sus estudiantes, que los conocimientos que circulen sean también los locales y no sólo en términos académicos sino desde una lectura propia de la vivencia del territorio, o sea desde la epistemología local, que seguramente es regional y compartida por el pueblo al que pertenece la comunidad. Eso no está considerado en los planes y programas de estudio y tampoco lo está en el simple ejercicio de traducción de la mirada geográfica del territorio a las lenguas locales. Se requiere de un proceso en el que el docente recurra a su propia territorialidad comunal y haga participar a padres de familia con sus conocimientos y experiencias sobre las formas locales de dicha territorialidad.

La APPO

Como trabajadores democráticos y contrahegemónicos los maestros indígenas marcaron desde antes de 1980 una distancia política con respecto al Estado mexicano, cuestionando la dominación capitalista neoliberal y colonial que orienta las políticas gubernamentales, principalmente la educativa (Casco, 2020).

La Sección 22 tiene a la Asamblea Estatal como su máximo órgano, que reúne a los representantes de las bases, es decir que congrega a los representantes electos por nivel, jefatura, región, etcétera, de los más de 90 mil trabajadores de la educación afiliados a esta Sección y a su movimiento democrático. Se trata de un poderoso órgano de gobierno de base, que orienta la lucha contra las políticas de Estado, lo que significa representar al movimiento contrahegemónico más importante del estado de Oaxaca y tal vez del país.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con el poder comunal, las autoridades sindicales pueden imponer sus intereses y orientaciones por encima de acuerdos de la asamblea. Y aunque esto es cuestionado por las bases, no es impedimento. La gran diferencia con el poder comunal radica en el interés de Estado por comprar líderes sindicales, varios de los cuales terminan cayendo en corrupción, y sobre todo en la formación de las personas en las comunidades mediante el servicio para ganarse el

nombramiento como representantes legítimos de la colectividad, no como representantes de un grupo o corriente.

En cuanto a la mirada territorial, la asamblea general de la Sección 22 no tiene poder en un territorio, pues, aunque las escuelas están por todo el estado, el magisterio no tiene autoridad en ese ámbito. Su poder se expresa territorialmente en el manejo local y regional de las escuelas a través de diversos tipos de autoridades, como el jefe de la zona de supervisión, el supervisor, el director y los docentes y otros trabajadores. Entonces, el poder que se ejerce dentro del territorio escolar es doble: el poder del gobierno estatal y el poder del sindicato. Esto hace más difícil la participación del poder comunitario dentro del territorio escolar.

A su vez, las movilizaciones magisteriales se han apropiado simbólicamente de espacios que ocupan temporalmente, principalmente el zócalo de la ciudad capital de Oaxaca, sede del gobierno estatal. Es la reiteración de la ocupación de espacios públicos como el zócalo, el Congreso o el IEEPO, la que sugiere esa apropiación simbólica, que de alguna manera —pero diferente a otros geosímbolos— marca el territorio, crea una territorialidad magisterial como movimiento.

Esta peculiar relación entre espacio y poder que impulsa la Sección 22 puede verse en su expresión territorial en la movilización más explosiva en su historia, que es el movimiento de 2006 que conformó la APPO. El 14 de junio de ese año el gobierno de Oaxaca reprimió a los maestros que estaban en plantón en el zócalo y eso generó un descontento que desbordó el ámbito magisterial aglutinando a numerosas organizaciones sociales y políticas con la Sección 22. La APPO, que era una asamblea de representantes de las organizaciones que la constituyeron, generó un movimiento de alta explosividad con el objetivo único de derrocar al gobernador Ulises Ruiz. Sus símbolos más impresionantes eran las barricadas que se levantaron en las entradas y muchas calles de la ciudad de Oaxaca y que la inmovilizaron durante semanas. La ciudad ardía al calor de las llantas y otros objetos quemados en muchas barricadas (Beas, 2007; Ortega, 2017).

Sin embargo, más allá de su innegable importancia y de sus logros sorprendentes, como la toma de la estación gubernamental de radio y

televisión y otras radiodifusoras, las barricadas no marcaban territorio. Es decir, no expresaban fronteras de poder, que dejaran fuera de ellas al poder gubernamental y fueran moviéndose para avanzar en la conquista de espacios para el movimiento mediante la ampliación de su territorio conquistado. Las barricadas expresaban el descontento y el grado de beligerancia del movimiento, pero solamente impedían la circulación, porque no había un poder social constituido que disputara el poder al gobierno. En otras palabras, no había una asamblea que ejerciera el poder en un territorio, sino que los manifestantes a través de barricadas peleaban contra el poder personificado en el dictador.

La APPO pretendía la destitución del gobernador, no su sustitución por otra persona o por la propia asamblea. No le interesaba ser poder dentro del territorio oaxaqueño. En otras palabras, la APPO como asamblea fue un organismo más similar a una asamblea de tipo magisterial que a la asamblea comunitaria, o sea más cercana a una asamblea democrática que a una comunal. Representaba a las organizaciones, pero ellas no eran poder territorial sino conjunto organizativo. En suma, la APPO fue una asamblea sin territorio, que no constituyó poder dentro de un espacio que se apropiara resignificándolo, lo que muestra que no fue la experiencia comunal de la mayoría de sus integrantes la que orientó la lucha, sino formas derivadas de otras experiencias de lucha, sin duda valiosas pero distintas.

Como habíamos señalado, estas tres territorialidades tienen relación directa con la pertenencia del maestro a tres ámbitos simultáneos, generando reacciones identitarias a partir de sus propias definiciones. Así, alinear las diversas identidades de cada persona, en este caso los maestros indígenas de Oaxaca, es una labor de revisión necesaria que implica reconocer el eje en torno al cual gira y adquiere sentido el resto. Si la identidad étnica es la primordial, entonces el conjunto de identidades simultáneas se orienta con esta perspectiva y adquiere ese sentido. El alineamiento no es sólo un ejercicio reflexivo, sino que tiene fuerza cuando se realiza en torno a proyectos, en este caso al proyecto de resistencia comunitaria, o al de dominación de Estado, o al contrahegemónico, pero no comunal del sindicalismo rebelde.

Conclusiones

Hemos recorrido aspectos generales de tres de las identidades primordiales que tiene en común la mayoría del magisterio indígena de Oaxaca —como indígena, como trabajador al servicio del Estado y como sindicalista democrático—, para observar también aspectos generales de sus territorialidades respectivas, que son vividas de manera simultánea: la comunal, la escolar y la combativa.

Planteamos el tipo de vivencia territorial que caracteriza a la vida comunal y que dicha relación con el territorio se mantiene viva a pesar de la distancia por migración cuando es voluntad del migrante seguir cumpliendo con las obligaciones y características de la comunalidad. De manera que el maestro sigue viviendo la territorialidad comunal ahora extendida, y por tanto sabe bien que ser reconocido por la comunidad significa ser poder dentro del territorio comunitario, así lo ha formado la vida comunal.

Esta territorialidad entra en contradicción con su vivencia del territorio escolar, donde quiera que trabaje. Ese espacio de poder no comunal que es expropiado temporalmente a la comunidad por el Estado se construye con una lógica distinta a la mesoamericana y reproduce conocimientos y formas de territorialidad diferentes a las comunales. Los esfuerzos de muchos docentes indígenas por promover la participación de lo local en la escuela no logran convertirse en una reterritorialización comunal del espacio escolar. Pero el problema no radica solamente allí sino también en los contenidos que circulan en el aula. El hecho de que el espacio escolar se descomunalice no niega ni afecta sustancialmente a la territorialidad comunal, porque la comunidad sigue viviendo su vida comunal en su territorio, con su propia fuerza etnopolítica, a pesar de que una parte del espacio urbano haya sido expropiado. Pero la agresión epistémica sí descomunaliza, cuando logra desligar al estudiante de lo comunitario.

Con la invasión escolar de su territorio —una invasión que por lo general promueve la propia comunidad por acuerdo de su asamblea—, la comunidad no ve amenazada su territorialidad sino el sentido y la razón que sustentan la relación con su territorio. Reconocer y creer que el territorio es un ser vivo es indispensable para que la incorporación de conoci-

mientos comunitarios al aula se haga en su propia matriz epistémica y no en la colonial. El problema es que la circulación reiterada de visiones no comunales en la escuela, que contradicen y muchas veces ridiculizan los conocimientos comunitarios para erradicarlos, desplaza paulatinamente la lógica cultural de la territorialidad comunal, sustituyéndola —como lo advierte Giménez (2005, p. 10)— por una apropiación del espacio predominantemente utilitaria y funcional, que se niega a seguir reconociendo su sentido simbólico-cultural, que de manera extensa ha documentado Alicia Barabas (2003). Romper la liga comunal y cultural de la comunidad con su territorio es un objetivo colonial y procapitalista de la escuela y por tanto del sistema educativo y del Estado, y contra esta misión escolar luchan los maestros democráticos, aunque con más voluntad que éxito.

Una síntesis de esta dinámica entre dos percepciones diferentes del territorio en los maestros podemos verla en la experiencia de la APPO, pues si bien los maestros oaxaqueños —no solamente los de educación indígena— son en su mayoría originarios de comunidades, formados en la territorialidad comunal, y además los integrantes de la mayoría de las organizaciones que construyeron la APPO estaban en la misma situación, no fue la experiencia comunal la que orientó la lucha en una perspectiva etnopolítica, que impulsara un tipo de territorialidad sustentado en la construcción de una asamblea de representantes de organizaciones con poder territorial.

Si ponemos en el centro del territorio a la asamblea, podemos entender el sentido etnopolítico con que se vive la territorialidad comunitaria y también podemos ver su ausencia en el territorio escolar: la asamblea de padres de familia o el colectivo escolar son una forma de organización democrática que no incluye al poder comunal. Y en la APPO pudimos ver la irrupción de una gran asamblea que no fue poder en un espacio determinado, al menos en el sentido comunal.

Destacamos con todo esto dos cosas: una, que desde la escuela no hay forma de que el territorio escolar permita su ocupación por el poder comunal, porque la recuperación del espacio escolar como territorio comunal donde la comunidad sea la que dirija los procesos educativos

desde su asamblea y autoridades, es parte de un proceso de autonomía que se ve lejano. Otra, que la intervención de los contenidos educativos hegemónicos tiene que pasar de lo superficial a lo profundo, es decir, de la traducción a la incorporación de elementos propios. En lenguaje de la geografía, pasar de la traducción de los nombres de cerros y recorridos de reconocimiento del paisaje (que son importantes, pero no suficientes), a las formas propias y culturalmente distintas a las escolares en que se entiende y vive el territorio comunitario en términos comunales.[4]

La ocupación de la escuela por maestros disidentes es parte de un importante, loable y necesario proceso social que colabora con la resistencia comunitaria, pero no es parte de su proceso de liberación, todavía no han logrado avanzar hacia allá ni la comunidad ni el magisterio democrático. Se percibe que el compromiso y la decisión requieren claridad y profundidad para lograr ser efectivos desde la escuela y fuera de ella. Por ejemplo, si se lograra que el poder comunal gobierne la escuela y la educación en cada comunidad, el conflicto del docente se desdoblaría entre atender al amo o al soberano, o sea atender al mandato del sistema o al de la comunidad, lo cual parece posible solamente en otro tipo de Estado y de organización laboral. La solución de esto implica pensar y actuar como indígena o como docente, y parece ser un desafío para las siguientes generaciones.

El fortalecimiento de la relación real y simbólica con el territorio comunitario desde la comunalidad es fundamental tanto en docentes como en estudiantes, lo que requiere de pensar, asimilar e incorporar al aula la epistemología mesoamericana para manejar adecuadamente los conocimientos comunitarios y no desde la razón occidental, aprovechando la ocupación de las escuelas por el magisterio democrático que quiere tener impacto contrahegemónico.

[4] Es importante señalar que hay cada vez más esfuerzos de docentes e instituciones por impulsar un tipo de trabajo en sentido positivo para las comunidades en sus propios términos. Uno de los avances a destacar en el de la maestra mixe Juana Bautista (Maldonado, 2017).

Bibliografía

Barabas, A. (2003). Etnoterritorialidad Sagrada en Oaxaca. En: Barabas, A., (Coord.), *Diálogos con el Territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*, vol. I, pp. 37-120. México: Conaculta-INAH.

Beas, C. (Ed.). (2007). *La batalla por Oaxaca*. Oaxaca: Yope Power.

Casco, M. (2020). *El sindicalismo de la Sección 22 del SNTE/CNTE contra la reforma educativa en México (2012-2018). Un caso de sindicalismo de movimiento social*. Tesis de doctorado en estudios sociales, UAM-Iztapalapa, México.

Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. En *Trayectorias,* vol. VII, núm. 17, enero-abril, pp. 8-24, UANL.

IEPPO. (2015). *Indicadores del Sistema Educativo Estatal.* Oaxaca: Dirección de Planeación Educativa del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Kreisel, M. (2017). *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca: resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Tesis de doctorado en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana.

Leyva, X. y R. Icaza. (Coords.). (2019). *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias*, Colección Conocimientos y Prácticas Políticas tomo IV. Buenos Aires y San Cristóbal de Las Casas: Clacso, Cooperativa Editorial Retos.

Maldonado, B. (2004). *Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuestas para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca.* Oaxaca: Fondo editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

——(2015). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *En Bajo el Volcán 15*(23), pp. 151-169, BUAP.

——(2017). Geografía y territorialidad indígena: innovación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En: *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 5, supl. 14, UNAM. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442002

——(2020). Entre colonización y descolonización: elementos para repensar la educación indígena desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales 9*(13), pp. 1-19, UNNE.

Ortega, B. (2017). *El tiempo nos alcanzó: huellas de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca en el contexto de la alternancia*. En *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, *35*(103), pp. 91-117.

Rendón, J. J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. Tomo I. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas-Conaculta.

——(2011). *La Flor Comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender de la vida comunal de los pueblos indios,* 2ª ed. Oaxaca: CSEIIO-CMPIO.

Territorios lingüísticos y culturales

Comunidad indígena, lenguaje e historias que importan[1]

GREGORY A. CAJETE

Introducción

En el pasado, aprender una lengua indígena tradicionalmente sucedía en el contexto de la familia, la cultura y la comunidad en estrecha relación con un terruño. Hoy, este contexto de inmersión lingüística sigue siendo la forma ideal de aprender y retener una lengua indígena. Sin embargo, ha habido muchos cambios en la vida indígena. Como resultado, esta forma tradicional de aprendizaje se ha visto gravemente alterada y, en algunos casos, puede no estar disponible para muchos miembros de pueblos indígenas.

Reaprender una lengua indígena a través de modelos de aprendizaje de lenguas occidentales es una opción, pero ha tenido resultados limitados en la retención de lenguas en la comunidad y no es una forma preferida de aprendizaje entre muchos pueblos indígenas.

Este capítulo explora una forma de aprender idiomas indígenas en un contexto cultural y comunitario que es más orgánico y crea un contexto para aprender el idioma a través del diálogo sobre historias de orientación y problemas comunitarios. Aboga por la creación de centros comunitarios de aprendizaje en los que se aprende el idioma a través de un diálogo multi-generacional sobre el idioma, la educación, la historia, las tradiciones y los problemas contemporáneos de interés para una comunidad.

[1] Traducción: Tania Flores de la Torre.

Este enfoque holístico, orgánico, puede integrar y crear conocimiento de formas que Paulo Freire (1970) ha descrito como "leer y actuar en el mundo de uno". Se hace hincapié en las "historias que importan" que incluyen mitos tradicionales, historias de tradiciones y cambios, historias de problemas que preocupan a una comunidad y que requieren el conocimiento y la acción de la comunidad para abordarlos. Utilizando el método de diálogo profundo que también tiene una historia en la cultura indígena y formas de educación comunitaria, los participantes se sumergen en la esencia y el corazón de su idioma mientras aprenden sobre su historia, tradiciones y visiones de su futuro mientras abordan temas de preocupación común. Obtienen significados más profundos de su idioma, cultura y sus vidas de una manera que no se puede lograr fácilmente con otros métodos de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Esta forma de aprender fomenta la recuperación de la comunidad y la cultura de manera directa y significativa.

Este capítulo explorará la naturaleza de la comunidad indígena, el significado de la lengua, el mito tribal como un cuerpo de conocimiento y significado, la educación indígena en la comunidad, el seguimiento de un mito y un método indigenizado de diálogo que profundiza en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en el contexto de la comunidad y que pone en marcha la acción comunitaria sobre las historias que importan.

Comunidad indígena

La relación es la piedra angular de la comunidad tribal; y la naturaleza y expresión de la comunidad es la base de la identidad tribal. Es a través de la comunidad que los indios llegan a comprender la naturaleza de su personalidad y su conexión con el alma comunitaria de su pueblo. La comunidad es el lugar donde se expresa más plenamente la formación del corazón y el rostro (sentido de identidad y naturaleza afectiva) del individuo como una de las personas. Es un lugar, un trabajo o un conjunto de principios sobre los que pueden apoyarse, es el contexto en el que la persona de la tribu llega a conocer la naturaleza de la relación, la responsabilidad y la participación en la vida de su pueblo.

Las siguientes características representan marcos de referencia para este capítulo. Si bien son perspectivas idealizadas, se puede decir que encarnan la esencia de lo que los pueblos indígenas concibieron como aspectos éticos y verdaderos de la comunidad humana (Cajete, 1994).

La comunidad es el contexto natural de la vida y actividad humana. Somos, todos y cada uno, seres sociales que viven en relación unos con otros. Nuestra supervivencia física y biológica está íntimamente entrelazada con las comunidades que creamos y que nos crean. Es un complejo de relaciones físicas, sociales y psicológicas que cambian y evolucionan constantemente a través del tiempo y las generaciones de personas que se identifican con ella.

La comunidad comenzó en sus primeras formas con la familia extensa, con linajes y formas de vida compartidos. Hasta hace relativamente poco tiempo en la historia de la humanidad, todas las comunidades humanas estaban formadas por personas que estaban relacionadas biológicamente a través de lazos familiares, de clanes y tribales. Cada persona de estas primeras comunidades sobrevivió gracias a sus relaciones.

La comunidad indígena favorece una vida simbiótica en el contexto de una cultura simbólica, que incluye al mundo natural como un participante y co-creador necesario y vital de la comunidad. Tradicionalmente, la vida de la comunidad indígena es recíproca e interdependiente con las comunidades vivas en el entorno natural circundante. Así reflejaron las etapas de la evolución creativa y las características de los animales, las plantas, los fenómenos naturales, la ecología y la geografía que se encuentran en su lugar a través de una rica y dinámica tradición oral. Por tanto, la tradición oral se convirtió en un aspecto esencial de la enseñanza tradicional. La historia, a través de la tradición oral, se convierte tanto en una fuente de contenido como en una metodología para la educación de las comunidades indígenas. La narración permite el uso de la vida individual y comunitaria además del proceso que se encuentra en el mundo natural como vehículos primarios para la transmisión de la cultura indígena. Puede decirse que la vitalidad de la cultura indígena tradicional depende literalmente de la vida de los individuos en comunión con el mundo natural. Las culturas

indígenas son realmente extensiones de la historia de la comunidad natural de un lugar y evolucionan de acuerdo con la dinámica ecológica y las relaciones naturales en ese lugar.

En este sentido, la propia comunidad indígena se convierte en una narrativa que es una colección de historias individuales que siempre están desarrollándose a lo largo de las vidas de las personas que comparten la vida de esa comunidad. Esta comunidad más grande de historias es siempre una entidad viva que se vitaliza cuando se nutre adecuadamente, a través de la atención especial que le brindan sus narradores y quienes la escuchan. Y, cuando un relato encuentra esa circunstancia especial en la que su mensaje es plenamente recibido, induce una comprensión directa y poderosa que se convierte en una verdadera enseñanza.

En la comunidad indígena todos eran maestros y todos, en un momento u otro, eran aprendices. Al observar, escuchar, experimentar y participar, todos aprendieron lo que era ser uno más del pueblo y cómo sobrevivir en comunidad con los demás. Aprender a cuidarse a sí mismo y a los demás; aprender la relación entre las personas y otros seres vivos; aprender las costumbres, tradiciones y valores de una comunidad; estos entendimientos y más fueron el curso diario de la educación indígena.

En la comunidad indígena se reflejó una expresión universal de la tradición ritual que a su vez, impregnaba toda la actividad comunitaria con un sentido de lo sagrado. Se buscó conscientemente la integración y la conexión en todos los niveles importantes de la estructura y actividad de la comunidad. Esta integración se logró a través de una serie de ritos que simbolizaban el carácter sagrado de la relación y la responsabilidad dentro de la comunidad. Estos ritos evolucionaron a través de anillos concéntricos de interrelación. Los anillos de relación comienzan con la familia, luego el clan, la banda y la tribu. Luego se extienden al lugar de la gente y finalmente a todo el multiverso. A través de estos anillos integrados de relación y acción, las comunidades indígenas expresaron directamente su realidad de relación mutua y recíproca entre sí, con otros grupos y con el mundo natural. Además, las comunidades indígenas expresaron la realidad de los ciclos dentro de los ciclos y honraron, a través

de una ceremonia, importantes ciclos humanos y naturales aparentes en los límites de su mundo.

Para las comunidades indígenas, el aliento, el agua y el espíritu fueron los componentes y elementos que unieron todo. Las comunidades indígenas entendieron que la continuidad esencial de la comunidad dependía de los miembros individuales, por lo que cada individuo era importante, valioso y necesario para la perpetuación de la vida de la comunidad. Había un lugar para todos, el niño, el adulto, el anciano, los discapacitados mentales o físicos. Cada uno tenía algo que ofrecer, un regalo especial y, por tanto, se animaba a participar de una forma u otra en la vida de su comunidad (Cajete, 1994).

El significado del lenguaje para los pueblos y comunidades indígenas

Es importante comprender que, además de su papel en la comunicación, el lenguaje también tiene significados afectivos inherentes para los hablantes indígenas que incluyen historia, tradición, identidad, emoción y comprensión espiritual. De hecho, las lenguas indias son vehículos de la cultura, el pensamiento y la acción indios. El lenguaje no solo comunica, sino que conecta y extiende el significado en la ecología social/psicológica/espiritual de la comunidad indígena. Es un elemento fundamental de la cosmovisión relacional indígena. Es tanto el contenedor como el transmisor de las tradiciones indígenas a través de conversaciones, historias, canciones, oraciones y acciones mientras los pueblos indígenas negocian su mundo y el mundo de la sociedad occidental.

Los idiomas indios describen y comunican la relación que tienen los indios con los lugares y entornos en los que viven. A través de historias, canciones, poesía, oraciones y metáforas, los pueblos indígenas expresan su relación con su tierra y los antepasados y espíritus del lugar al que llaman hogar. A través del lenguaje, unen su aliento vital con sus palabras habladas y describen su relación entre ellos, su lugar y su vida.

Por medio de narraciones históricas comunican las metáforas esenciales que guían e informan a los pueblos indígenas. El lenguaje y la forma en que se usan las palabras para expresar la relación individual y comunitaria

con las personas, el lugar y la perspectiva en las historias indígenas es el pegamento emocional que anima las formas de ser culturales y espirituales de los indígenas.

Hablan y evocan lo sagrado y son considerados sagrados por los indios. Transmiten lo sagrado en el sentido de que mezclan el espíritu humano y el aliento cuando se hablan y, por lo tanto, conectan el espíritu con la gente cuando se hablan. Dado que el lenguaje se expresa a través del aliento humano, cuando se evoca tienen vida propia (Beck, Walters y Nia, 1977).

Encarnan y comunican la naturaleza relacional de la comunidad india. Explican la relación y las responsabilidades asociadas entre sí y con otros seres vivos en una comunidad dinámica que incluye toda la vida … pasada, presente y futura. Por lo tanto, los pueblos indios consideran que los idiomas indios viven y, por lo tanto, animan a los indios cuando se hablan. Los idiomas indios transmiten el sentido común de espíritu, comunidad e identidad de un pueblo y, de esta manera, unen afectivamente a la comunidad india. En este sentido, se puede decir que provienen de la psicología profunda, el alma de los indios y, por lo tanto, reflejan la esencia del espíritu indio, contienen y expresan el alma india en la conversación, la oración, la oratoria, el canto, la historia y la poesía (Rothenberg, 1985).

El mito tribal como cuerpo de conocimiento y significado

Los mitos tribales contienen una tremenda energía psicológica que ilumina y contextualiza los actos tanto del individuo como de la comunidad, cuando se accede a ellos de manera apropiada. Y, de hecho, el medio más apropiado y poderoso para acceder a esta energía es a través del idioma indígena. Los mitos tribales contienen una variedad de historias que son culturalmente importantes para una tribu y reflejan su singularidad. Los mitos tribales están llenos de metáforas, símbolos, imágenes y formas lingüísticas / visuales creativas que son de importancia tribal y emocionalmente afectivas para los miembros de una tribu. Son esencialmente relatos interpretados del mundo experimentado a través de la vida de la gente de la tribu. Son reflejos del papel de las personas y los espíritus que afectan el mundo de una tribu. Son un cuerpo de explicación que

forma la Historia de la Gente a medida que la percibe y la relata (Cajete, 1994, pp. 116-141).

Cada tribu creó vehículos para acceder de manera hábil y creativa a la energía inherente contenida en su cuerpo de mitos. A través de la narración, la interpretación y la expresión artística del mito, los maestros tribales dieron vida de manera activa a sus cuerpos tribales de mitos e hicieron que sus lecciones fueran relevantes para el tiempo y el lugar de su audiencia. Mientras se mantenían fieles a los significados centrales de sus mitos, los maestros tribales improvisaban, reorganizaban y recreaban continuamente los elementos de un mito para adaptarse a su audiencia, la situación y su propia expresión personal. En realidad, todo mito se renueva con cada tiempo y en cada lugar que se cuenta. Los mitos viven a través de cada narrador y de cada audiencia que los escucha y los involucra activamente. Los mitos y su puesta en práctica en todas sus formas era la forma en que una tribu recordaba recordar su experiencia compartida como pueblo.

Hay tantas formas de contar un mito como narradores de mitos, y también hay muchas formas de ver el mito. Las escuelas académicas occidentales de pensamiento "mítico" han ido desde orientaciones evolucionistas, simbólicas, psicoanalíticas, funcionalistas, estructuralistas y folclóricas en sus intentos de explicar los fenómenos humanos del mito. Sin embargo, sólo recientemente los eruditos occidentales han recurrido a los guardianes del mito en busca de orientación. Y, sólo recientemente, algunos eruditos occidentales del mito han comenzado a cultivar el aprecio por estos guardianes y la reverencia por el poder de los mitos para dar forma al aprendizaje y la experiencia humana. De hecho, los humanos son animales que cuentan historias.

La historia es una estructura primaria a través de la cual los humanos piensan, se relacionan y se comunican. Hacemos, contamos y vivimos historias porque es una parte integral de la forma de ser humano. Los mitos, leyendas y cuentos populares han sido la piedra angular de la enseñanza en todas las culturas. Estas formas de narrar nos enseñan sobre la naturaleza de la vida humana en todas sus dimensiones y manifestaciones, sobre

cómo vivir plenamente a través de la reflexión o la participación en las expresiones culturales exclusivamente humanas de la comunidad, el arte, la religión y la adaptación a un entorno natural. Los mitos por los que vivimos dan forma e integran activamente nuestra experiencia de vida, ellos nos informan, así como nos forman, a través de nuestra interacción con sus símbolos e imágenes (*Ibid)*.

Los mitos explican lo que significa vivir en comunidad unos con otros. Explican la dependencia humana del mundo natural y las relaciones esenciales que deben mantenerse en él. Exploran las cuestiones de vida o muerte de la existencia humana y las relacionan con orígenes, causas o relaciones básicas. Reflexionan sobre las preocupaciones que son básicas y cruciales para que los seres humanos se comprendan a sí mismos. La creación, la supervivencia, la relación, la curación, la integridad y la muerte son los temas constantes del mito en cada cultura, lugar y época. En resumen, los mitos son todo lo que son las personas y la comunidad que los crean (*Ibid*, pp. 117-118).

La función del mito es tan diversa y compleja como la vida y las culturas humanas. Los mitos por los que vivimos unen nuestras comunidades a través de metáforas compartidas de identidad y propósito, ayudan a equilibrar las psicologías individuales y a conectarlas con la totalidad de la tribu, el entorno natural y la comunidad global, resuenan la esencia espiritual de la religión y el ritual en términos relacionados con la vida, refleja las paradojas de la vida y refleja la verdad detrás de cada paradoja.

El mito, tanto en sus expresiones a través de la narrativa como de la actuación, es una forma de arte comunicativo que integra otras formas de arte como el canto, la danza y las artes visuales en su expresión. De hecho, es un campo contextual primario para la expresión artística y puede haber llevado al desarrollo del arte en las primeras etapas de la cultura humana. Finalmente, los mitos viven o mueren a través de las personas. Como creaciones humanas, son mensajes, así como una forma de reflexión consciente, que viven a través de las personas que los comparten a través del aliento de sus pensamientos, palabras y acciones.

Vivir a través del mito significa aprender a utilizar las imágenes y los procesos primarios que presenta en un proceso creativo de aprendizaje y enseñanza que conecta nuestro pasado, presente y futuro, también significa aprender a vivir una vida de relaciones con nosotros mismos, otras personas y el mundo basada en el aprecio, la comprensión y la guía de nuestro espíritu interior y nuestra riqueza de tradiciones ancestrales/culturales (Campbell, 1986).

Buscar tal vida es una metáfora fundamental de la educación indígena que invita al empoderamiento y al cultivo de una vida creativa de aprendizaje. Son las imágenes y los símbolos que cobran vida a través del mito a nivel personal y grupal los que impulsan una vida de aprendizaje tan creativa.

Las imágenes míticas son imágenes que nos involucran tanto fisiológicamente en nuestras reacciones corporales a ellas como espiritualmente en nuestros pensamientos superiores sobre ellas. Cuando una persona es consciente de vivir míticamente, está experimentando la vida de manera intensa y reflexiva (Feinstein y Krippner, 1988, pp. 1-2).

Educación indígena a través de las historias míticas

La conexión entre la mitología personal, la mitología cultural y el proceso educativo es compleja y dinámica. Basta decir que, dado que nuestras historias personales alimentan nuestras emociones y dan forma a nuestras creencias, a medida que llegamos a comprender los principios por los que opera nuestra mitología personal, seremos más capaces de participar conscientemente en su desarrollo. Esto es igualmente cierto para el proceso educativo personal de uno, ya que los dos tipos de comprensión están íntimamente entrelazados. La integración de la mitología personal y cultural a través de imágenes es un componente principal del proceso de educación indígena (*Ibid*, pp. 2-3).

Nuestra mitología personal individual forma una red dinámica que informa la esencia misma de nuestras vidas. La conciencia de la influencia de nuestra mitología personal en el proceso de desarrollo de nuestra vida es una parte esencial del autoconocimiento, ésta comienza por volverse

más completamente consciente de la forma en que nuestro mito personal se compenetra con el del universo multicultural en el que vivimos.

Esta conciencia se hace evidente por primera vez a través de una exploración profunda de nuestros orígenes personales y culturales. Explorar los orígenes culturales es inherentemente un proceso integral de aprendizaje de nuestras conexiones y un proceso de afirmación de nuestra evolución como un ser humano interdependiente. Se está tomando conciencia de que todos vivimos una vida mítica que se guía en cada paso del camino a través de nuestro propio proceso de mitologización. Al comprender este proceso, nos volvemos conscientes de nuestra relación con nuestro mito familiar, los mitos convencionales de nuestras sociedades y la universalidad de la condición humana (*Ibid,* pp. 4-5).

Para ser inconscientes de estas relaciones míticas y de nuestra propia mitología personal, nos condenamos a mirar a través de una lente distorsionada a otras personas, al mundo y a nosotros mismos. Un nivel de conciencia crítica en lo que concierne a nuestra mitología y la de nuestra cultura es esencial para una verdadera situación de aprendizaje y enseñanza. El proceso de educación indígena se infunde con oportunidades para explorar varios niveles de mitología personal y cultural.

El inicio de este viaje mítico personal en el proceso educativo indígena se centra en imágenes míticas. Es a través de este enfoque que uno comienza el proceso de vivir una vida míticamente alfabetizada, es decir, vivir la vida con referencia consciente a más que preocupaciones cotidianas, vivir una vida con mayor comprensión y aprecio por las raíces culturales / ancestrales, cultivando relaciones significativas con personas, prácticas, instituciones y el mundo, basada en la guía de fuentes internas y creativas. La imagen mítica a nivel personal y grupal proporciona el lenguaje visual para el inicio de dicho proceso de aprendizaje.

En resumen, el mito es el lenguaje que más se aproxima al funcionamiento natural de la *psique.* El lenguaje del mito se compone de imágenes, símbolos y matices psicológicos, tiene dimensiones tanto personales como grupales que interactúan constantemente. A nivel personal, la conciencia humana refleja imágenes mitológicas profundas y, al mismo tiempo, es

moldeada por los mitos de la cultura circundante. Los mitos le hablan a la *psique* en su propio idioma; hablan de manera emocional, dramática, sensual, fantástica (*Ibid*, pp. 7-8).

El mito presenta una puerta a través de la cual se mueve la energía humana y natural en las expresiones de la cultura humana. Una clave para expresar la educación indígena en un sentido contemporáneo incluye intentar influir en la forma en que los pueblos indígenas construyen su comprensión de sí mismos y su lugar en el mundo. Esta comprensión se deriva de su lenguaje mítico indígena (tanto personal como cultural), ya que encuentra expresión contemporánea en el ritual, la poesía, la oratoria, los sueños, el arte, la danza, la música y la interacción social.

Rastreando mitos tribales

El seguimiento de la forma en que actúa el mito para conmover a las personas y las comunidades es un primer paso importante para aprender a utilizar el mito de manera eficaz, en el contexto de la enseñanza. El trabajo de una metáfora es una forma creativa de explorar los procesos de enseñanza utilizando el mito en las sociedades tribales. Dicho proceso es una dinámica indígena fundamental de la enseñanza y el aprendizaje Este trabajo se desarrolla en torno a los símbolos y metáforas del mito y es una forma de pedir conocimiento (Cajete, 1994, pp. 119-125).

La metáfora del rastreo y el símbolo de los anillos concéntricos son ejemplos de analogías tribales que pueden trabajarse de tal manera que presenten una imagen verbal y visual como una enseñanza profunda. Es exactamente este trabajo en el contexto del mito lo que conduce a expresiones tribales profundas y altamente creativas de enseñanza y aprendizaje.

El rastreo implica buena observación, sentido común/natural, seguir una dirección intuitiva pero discernible y desarrollar la intuición y el pensamiento visual. Rastrear en el sentido literal simplemente implica observar los anillos que entran en ti y silenciar los anillos que salen de ti. Las pistas se pueden leer en muchas dimensiones diferentes y desde muchas perspectivas. Una estrategia de seguimiento comienza con la exploración de los anillos de un paisaje con una especie de visión macro. Dicho es-

caneo eventualmente lo lleva a uno a través de anillos concéntricos más pequeños hasta un enfoque micro en un animal específico.

Los anillos a los que me refiero son aquellos que comprenden interrelaciones observables en la naturaleza y procesos sociales/psicológicos. Es decir, todo proceso en la naturaleza y la sociedad ocurre en lo que se puede llamar un contexto de anillos concéntricos. Los anillos concéntricos irradian de cada cosa y de cada proceso. El anillo concéntrico proporciona un símbolo visual de relación; es una forma de visualizar cómo todos los procesos irradian anillos concéntricos, que a su vez afectan a otros anillos de otros procesos. El símbolo de los anillos concéntricos es útil para ver cómo una cosa afecta a otra, cómo una cosa conduce a otra y cómo una cosa está conectada con otra.

El anillo concéntrico es también un símbolo básico de totalidad. Permite una representación de la totalidad como la interconexión de muchos anillos concéntricos de relación. El mapeo de anillos concéntricos de relación es una actividad importante que ocurre en la mitología, el ritual y la adaptación de los pueblos primitivos a sus respectivos entornos naturales. En estos anillos concéntricos de totalidad, siempre existe la conciencia de un aspecto particular de la naturaleza, reordenándolo y luego representándolo de alguna forma. Este proceso es uno de los universales del acto creativo y como tal es una dimensión primaria de la ciencia y el arte.

El rastreo desde esta perspectiva está íntimamente relacionado con el aprendizaje de cómo ver las conexiones entre anillos concéntricos. Entonces, la analogía del rastreo se puede utilizar de diversas maneras para ilustrar un proceso esencial en el aprendizaje indígena; es decir, el proceso de ver conexiones, ser consciente de círculos concéntricos de interrelación y seguir las huellas de una parábola o proceso mítico. El proceso de seguimiento está compuesto en sí mismo por un grupo de anillos concéntricos que comienzan con lo físico, seguido por lo psicológico, luego lo social y lo metafísico. Estos anillos de rastreo representan dimensiones interrelacionadas de proceso y pensamiento de campo.

El pensamiento de campo dentro del contexto del rastreo simplemente significa tomar conciencia de un campo de relaciones particular, y ser ca-

paz de seleccionar posibilidades específicas que se relacionan directamente con lo que uno quiere encontrar o hacer.

El rastreo en el primer nivel generalmente requiere la capacidad de ver conexiones de naturaleza física. Por ejemplo, un cazador indio experimentado con amplia experiencia en un entorno particular puede saber que se acerca un zorro cuando un arrendajo azul comienza a regañarlo de cierta manera. ¿Cómo sabe él esto? En algún momento en el pasado, el viejo cazador observó y escuchó a un arrendajo azul regañando a un zorro de esta manera. El viejo cazador fijó esa imagen y ese sonido en su memoria. Vio una conexión específica dentro de un campo de posibilidades. Cuando se vuelve a escuchar ese regaño del arrendajo azul, el cazador recuerda el sonido y la imagen.

El rastreo a nivel físico requiere el desarrollo de la capacidad de discernir patrones utilizando nuestra agudeza visual, para discernir diferencias en el sonido, el tacto, el olfato e incluso el gusto. Implica la capacidad de saber, utilizando estas capacidades perceptivas humanas básicas, el seguimiento de un problema o situación particular. Rastrear en el sentido metafísico es básicamente seguir los anillos concéntricos de lo físico, lo psicológico, lo social y lo espiritual hasta sus diversos orígenes. La mitología presenta el principal ejemplo de este proceso (Stokes, 1985).

Trate de visualizar el seguimiento del rastro de un animal a través del ojo del cazador, luego dentro de la boca del cazador, luego de regreso a través de su mano, su cuerpo y su *psique* en forma de arte, danza, canción y ritual. A través del mito y sus anillos de expresión asociados, el cazador celebra al animal para hacer más animales, bailar más animales, aumentar la fertilidad y vitalidad de ciertas especies animales y, al hacerlo, mantener los anillos concéntricos girando e interrelacionándose en una manera positiva. Esta es la esencia de la mitología de la caza del hombre primitivo.

Las mitologías primarias abundan con ejemplos de rastrear y trabajar las huellas de los ancestros a través del tiempo y a través de un paisaje geográfico de mitología cuyos anillos concéntricos irradian al tiempo y lugar presentes. Una clave para comprender el seguimiento mitológico de

los anillos concéntricos es desarrollar la capacidad de pensar al revés. En contextos mitológicos, las cosas están al revés y de adentro hacia afuera.

Por ejemplo, la caza del peyote de los indios huicholes de México se caracteriza por rastrear los pasos de los ancestros huicholes hasta la tierra mitológica del peyote, que se llama *Wirikuta*. Este rastreo inverso de los pasos del antepasado se da sobre un paisaje geográfico y mitológico en el que los huicholes que buscan el peyote son conducidos por un *Maraakame* (chamán huichol) a través de cinco anillos concéntricos de relación. Cada uno de estos anillos está simbolizado por su propio estado mental, su propio ritual, su propia energía natural y su hito geográfico.

El paisaje geográfico desde la Sierra Madre, donde ahora viven los huicholes, hasta las planicies desérticas a las afueras de San Luis Potosí, donde se encuentra el cactus del peyote, representa el rastro de las huellas de los antepasados. A lo largo del paisaje geográfico de este sendero hay hitos naturales que son representativos de los anillos concéntricos de importantes energías naturales y sustentadoras de vida de la tierra. Estas son las energías arquetípicas de la tierra, el viento, el fuego, el agua, las plantas y los animales. Cada una de estas energías está representada en la pintura de hilo tradicional huichol por animales, seres y entidades mitológicas. Son un símbolo de las energías naturales que dan forma al paisaje de la tierra (Myerhoff, 1974).

Entonces, el seguimiento de los pasos mitológicos de los antepasados lleva a los huicholes a través de diferentes niveles de conocimiento en referencia al peyote, los orígenes y mitos huicholes, la filosofía cultural huichol y las energías naturales del hábitat natural de los huicholes. Este tipo de seguimiento metafísico a través de anillos concéntricos de interrelación ilustra cómo el paisaje, las energías naturales, las plantas y los animales se afectan entre sí. Observar estas relaciones y sus efectos mutuos es el comienzo de la ciencia primitiva y la fuente del conocimiento indígena.

Por ejemplo, dentro de los contextos de las mitologías de los nativos americanos, ciertas características geográficas personifican lazos entre procesos naturales. Generalmente, tales características se consideran lugares sagrados. Estas características naturales pueden ser formaciones

específicas, manantiales, lagos, ríos, montañas u otros lugares naturales (Vecsey, 1991). Todas estas características, física, visual y metafísicamente representan anillos concéntricos en la naturaleza. Muchos son símbolos de sustentadores de la vida, como el maíz, el venado, el búfalo, el pez, las nubes de lluvia y los bosques. Una comprensión de las relaciones inherentes a estos vínculos es esencial para la supervivencia. Por lo tanto, se presta mucha atención a las formas de conocer y aprender acerca de los fenómenos naturales importantes.

Los mitos presentan una forma de mapear un paisaje geográfico particular. Relacionar las historias asociadas con un lugar geográfico en particular es una forma de comenzar a desarrollar un mapa cognitivo de ese lugar y de sus anillos concéntricos de interrelación. Los mitos de la migración, por ejemplo, rastrean historias a través de un paisaje geográfico. En muchos mitos sobre la migración de los nativos americanos, se da a entender que los ancestros dejaron representaciones de sí mismos en diversas formas o fenómenos naturales para recordar a las personas cómo actuar y cómo relacionarse con el mundo natural.

A través de la imagen de anillos concéntricos, podemos ver cómo un mito es capaz de darnos una imagen verbal e imaginativa de cómo una cosa en la realidad es como algo en el mito y viceversa. Cada mito tiene sus anillos concéntricos de significado y se cuenta una y otra vez de esta manera. La narración de un mito comienza con una versión simple para niños, luego pasa a una versión un poco más complicada para adolescentes, a una versión más profunda para iniciados y a una versión aún más profunda para los completamente maduros.

El símbolo de los círculos concéntricos en sus múltiples manifestaciones a través de las culturas del mundo parece connotar universalmente un evento de proceso. Es decir, el anillo concéntrico, cuando se usa en el mito, el ritual o el arte primigenios, denota que algo sucedió aquí o que algo está sucediendo aquí: podría ser un pozo de agua, una ceremonia, un fenómeno natural o una actividad importante de la vida.

El anillo concéntrico representa un importante símbolo de proceso en la mitología, el ritual y el arte de los aborígenes australianos. Tal como se

representa en el arte tradicional aborigen, es el lugar de un evento importante de significado sagrado y gran perspicacia. El *mandala* y la rueda de la medicina son otras ejemplificaciones simbólicas de eventos significativos del proceso. Dado que el mito refleja y hace analogías con el proceso natural, no es de extrañar que uno de los símbolos más simples represente uno de los procesos más complejos tanto de la naturaleza como de la *psique* humana: el de las interrelaciones. El símbolo de los anillos concéntricos representa el hecho de que todo es único y deja su propia huella, sin embargo, también muestra que todas las cosas comparten semejanzas que se encuentran en la superposición de anillos.

El conocimiento crece y se desarrolla hacia el exterior en anillos concéntricos. Del mismo modo, estos últimos también pueden formar la base para aprender cómo rastrear ideas e intuiciones, cómo observar campos de conocimiento y cómo ver patrones y conexiones en el pensamiento y la realidad natural.

La educación indígena en proceso es un recurso metafórico empleado para referirse al acto de seguir huellas en un campo o nivel particular de la realidad natural, social, intelectual o espiritual. Este seguimiento en cualquier dimensión requiere abrir la mente a las posibilidades dentro de cada uno de los muchos círculos concéntricos dentro de esa dimensión. Aprender a combinar las perspectivas mitológicas, estéticas, intuitivas y visuales de la naturaleza con la perspectiva científica, racional y verbal es una parte integral de la educación indígena. La educación, desde este punto de vista, implica aprender a ver la naturaleza de manera integral. Esto requiere un cambio continuo y una interacción entre las dos perspectivas complementarias mencionadas. Facilitar el aprendizaje de cómo orquestar estas dos formas de ver la naturaleza hacia el mayor efecto debe convertirse en una actividad importante de la educación india contemporánea.

En este enfoque modelado indígenamente, una primera pista comienza con un símbolo. Son estos símbolos los que constituyen la conexión o claves de acceso al mito, a las relaciones de círculos concéntricos, al conocimiento y percepciones de las realidades naturales. Por ejemplo, en la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina de proceso como la ciencia,

comenzar con una pista mitológica y seguir esa pista, a través de sus círculos concéntricos desde su abstracción hasta su realidad y luego de regreso, presenta uno de los enfoques más naturales y potencialmente creativos.

El símbolo de los nativos americanos del sudoeste de Estados Unidos de Norteamérica, del flautista jorobado, a veces llamado *Kokopeli* u hombre hormiga, es un buen ejemplo, se trata de un símbolo mitológico que representa al portador de semillas, fertilidad, sexualidad, abundancia, la difusión del arte y la cultura. El *Kokopeli* es un término que refiere al proceso natural que está embarazado de significado (Cajete, 1994, pp. 123-124).

Como tal, el símbolo de *Kokopeli* está englobado en muchos mitos; estos mitos, a su vez, abundan en metáforas que representan varias dimensiones de los procesos de procreación de la naturaleza. Cada uno de estos procesos está rodeado por un conjunto de expresiones psicológicas, estéticas y culturales. Estas expresiones a su vez están ligadas a realidades que son observables y que forman la base de la enseñanza indígena a través del mito.

El *Kokopeli* es una metáfora visual de contexto mítico que actúa como una especie de guardián. Es decir, por medio del rastreo de su significado a través de sus múltiples niveles de uso y sus diversas apariciones en mitos desde México hasta el suroeste de Estados Unidos, se llega a una de las raíces fundacionales de un arquetipo y tradición mítica indígena. Hay otros guardianes conectados a otras raíces míticas fundamentales de pueblerinos: mujer pensando, las doncellas del maíz, y la mujer araña son algunas de las otras. Existen guardianes específicos de tribus para los navajos, sioux, iroqueses, ojibway, pimas, huicholes, inuit y todas las demás tribus desde Alaska hasta la punta de América del Sur. El complejo de los mitos del Cuervo en el Noroeste, los mitos del Coyote/Tramposo del Oeste y el Sudoeste, los INAPI, los mitos (Hombre Viejo) de las Llanuras del Norte, los mitos de Sedna del Extremo Norte, la Piedra Permanente - Inyan y el Blanco, los mitos de la Mujer Ternero de Búfalo de las Planicies Centrales, el Árbol de la Paz y la Gran Tortuga de los Bosques del Norte son solo algunos de los cuerpos míticos de las tribus estadounidenses, cada uno de los cuales contiene una cantidad de símbolos de guardianes cuyo

seguimiento lleva a las raíces de una tribu tradición y su base de conocimientos míticos (Cajete, 1994).

Esta metodología es una forma de análisis creativo en el que la lógica del mito y su validación son internamente consistentes con la perspectiva de la comprensión de una tribu de un mensaje esencial reflejado a través del mito y en el lenguaje de una tribu. Los símbolos de guardianes que se usan ampliamente en una región en particular y que tienen una gran amplitud de significado pueden explorarse dentro del contexto de los mitos de la misma región. Como un importante concepto cultural/epistemológico indígena, proporcionan vehículos ideales para las formas de ver, comprender y relacionarse que un grupo de tribus en una región considera importantes.

Sacar a la luz… lenguaje profundo, diálogo profundo

Las personas que viven en una comunidad indígena llegaron al conocimiento a través de conversaciones profundas sobre lo que les importaba, sobre cómo resolver problemas y abordar cuestiones que son importantes para ellos. Trajeron estas cuestiones a la luz del sol para que todos los aspectos del problema pudieran verse y se pudiera aplicar la mejor solución que mejor sustentaría a su comunidad y perpetuaría su bienestar. A través de su diálogo profundo buscaron en la memoria colectiva para encontrar respuestas a sus preguntas. Observaron su mundo de cerca para encontrar pistas que pudieran ayudarlos a ver o comprender su problemática de manera más completa. Esperaron el segundo pensamiento para que se consideraran todas las posibles soluciones. De esta manera honraron la integridad y santidad de sus experiencias individuales y comunitarias (Cajete, 2015, pp. 213-220).

Los puntos de vista indígenas de llegar al conocimiento implican una profunda consideración por la escucha, la reflexión y el diálogo profundo, éste se basa en la capacidad de las personas para recordar y relatar sus experiencias en relación con el problema en cuestión, y en la idea de que ninguna persona podía saber todo sobre el problema, pero si podía per-

mitir que se escucharan todas las perspectivas, eventualmente se podría encontrar una solución.

Traer a la luz es una metáfora para reflexionar sobre un problema de una forma que permita a todos verlo desde todas las perspectivas, de manera que se pueda lograrse una comprensión clara y completa. La clave para el tipo de comprensión es que todos los miembros de una comunidad pueden ver todos los aspectos del problema como individuos y como miembros de una comunidad simultáneamente. Este es un tipo de diálogo que es más natural para los seres humanos cuando intentan dar sentido a una situación a través de su propio diálogo, basado en la experiencia tanto individual como comunitaria.

A través de este proceso, los miembros de una comunidad pueden aplicar sus conocimientos cotidianos previos a una situación y, al mismo tiempo, desarrollar un conjunto de conocimientos que es único para ellos y para abordar la situación en cuestión. Perpetuar este enfoque del conocimiento es imperativo para que las soluciones a los problemas sean realmente relevantes para las necesidades de una comunidad. Al hacer conscientemente tanto el enfoque de la creación de conocimiento como su aplicación práctica a las necesidades únicas de una comunidad, la propiedad de la comunidad tanto para el proceso como para la aplicación de ese conocimiento se mejora inherentemente. El desarrollo de contextos basados en la comunidad para la perpetuación de este tipo de creación de conocimiento orientado a la comunidad es un aspecto esencial de una expresión contemporánea de esta forma histórica de recopilación y aplicación de conocimiento.

Re-nombrar y re-construir

Renombrar y reconstruir nuestra cultura y comunidad, con un sentido de significado afectivo y desde la perspectiva de la comunidad misma, reafirma las fortalezas inherentes dentro de una comunidad y empodera a sus miembros. Esto sucede cuando los miembros de la comunidad pueden ver el valor de su conocimiento y experiencia a través de su aplicación a cuestiones prácticas de interés mutuo. Este proceso también proporciona

un camino hacia el conocimiento que reconstruye conexiones más profundas entre generaciones.

Hijos, padres, abuelos, hijas, madres y abuelas se vuelven a vincular de esta manera a través de un proceso de diálogo generacional que no tiene precio como forma de re-generación de la continuidad de la cultura y la comunidad. Este proceso se engendra en la metáfora mirada a la montaña que presenta la imagen de un camino del conocimiento, a través de un paisaje que conduce a una reflexión sobre el pasado (su historia, o camino a la cima de la montaña); presente (su realidad actual, o el espacio que se encuentra en la cima de la montaña) y el futuro (su visión, o las perspectivas ganadas sobre a dónde uno puede ir después de la vista que uno gana desde la cima de la montaña).

Estas perspectivas comprenden cuerpos y procesos de creación del conocimiento que una comunidad tiene sobre sí misma, para sostenerse a lo largo del tiempo. Todo esto comprende el viaje de una comunidad a través del tiempo, el espacio y el ser.

Hablar en un círculo de luz: una forma comunitaria de aprender el significado de la lengua indígena

El primer paso de este camino es la creación de un auténtico círculo comunitario de diálogo, en el que la lengua se enseña y se aprende en un contexto de significado. Este diálogo de adentro hacia afuera saca a relucir la sabiduría de la comunidad para revelar las historias y los problemas que se consideran importantes para la comunidad. Este es el tipo de diálogo que saca a relucir la sabiduría de la comunidad y sus miembros a medida que se involucran mutuamente en una exploración de su historia, sus historias, sus experiencias, sus formas de conocimiento.

Este proceso engendra y moviliza el espíritu de comunidad. Una vez que se aprovecha el espíritu de comunidad, se convierte en una fuente y, de hecho, en un recurso sobre el cual una nueva conciencia de cómo las vidas y experiencias de las personas en la comunidad pueden convertirse en un manantial para la revitalización y la acción que mejoran el bienestar de todos sus miembros.

Un método indigenizado de investigación comunitaria

Este proceso de transitar hacia el bienestar es facilitado por el diálogo y la investigación de los temas en cuestión por parte de los propios miembros de la comunidad. Esto comienza como una investigación informal basada en la comunidad que puede evolucionar hacia una investigación formal. Pero el aspecto más valioso de esta investigación es que es iniciada y propiedad de la comunidad a través del lenguaje, el pensamiento y la acción de las comunidades.

A medida que avanza el diálogo en torno a los temas identificados, incluye la intuición, la reflexión creativa, los pensamientos compartidos que pueden resultar en una publicación u otros medios y formas de comunicación. El propósito de este diálogo es llegar a niveles más profundos de conocimiento facilitando la discusión continua entre todos los miembros adultos de la comunidad, lo que a su vez conduce al pensamiento y la acción.

Visualice un diálogo que se asemeje a una espiral de pensamiento y acción. Esta actividad surge de una pedagogía comunitaria que compromete la integralidad del proceso de comunicación entre todos los miembros de la comunidad. Está surgiendo un diálogo auténtico, rico en significado, comprensión y aprendizaje para los participantes. todos se enriquecen con ese diálogo y aprendizaje recíproco y la comunidad vive. Todos ven, entienden y sienten profundamente que están compartiendo y aprendiendo unos con otros. Este es un tipo de comunicación muy diferente que puede comenzar con el pensamiento racional, pero conduce a profundos sentimientos intuitivos y acción apasionada.

Macro y micro espiral del conocimiento

El conocimiento obtenido a través de la investigación se convierte en conocimiento o información objetivados y forma una base para el conocimiento de la comunidad que se puede imprimir, compartir y utilizar como base para una mayor recopilación de conocimiento a través de diversas formas de medios de comunicación.

La reflexión y la experiencia se convierte en la base del micro conocimiento y produce conocimiento personal. La interacción de estas dos

formas de conocimiento a nivel individual y comunitario crea un conocimiento más extenso y profundo que es mayor que la suma de cualquiera de las formas de conocimiento por sí misma.

Comunidad y lugar

La relación transaccional entre pensamiento y acción en la experiencia de vida cotidiana de las personas es lo que podría llamarse un camino hacia el conocimiento. Pero esta relación no es solo entre personas, sino que en un sentido indígena también incluye una relación profunda entre personas y lugares. Incluye un sentido de lugar que a su vez involucra un sentido de pertenencia a un terruño a un lugar que está profundamente arraigado en el consciente e inconsciente de los miembros de una comunidad.

Investigación basada en el lugar

La investigación que tiene sentido en este contexto debe estar directamente ligada a la experiencia vivida por los individuos y las comunidades. Para que la investigación sea auténtica para la comunidad, debe estar ligada de alguna manera a las tradiciones míticas y las emociones afectivas asociadas con el aprendizaje que tiene lugar en la comunidad. Las historias de una comunidad también son representaciones míticas de fuerzas y espíritus que guían a una comunidad. Se puede decir verdaderamente que se necesita una comunidad para educar a una comunidad.

Historias guía

Las historias que guían a un pueblo sobre sí mismo y su lugar son la energía que crea su cultura y sus diversas expresiones a través del tiempo. Las representaciones culturales de estas relaciones y eventos toman la forma de imágenes, música, danza, arte, símbolos, dichos, historias y metáforas que una comunidad usa para describirse a sí misma y para aprender sobre sí misma.

Estas representaciones animan, dan vida a la pasión, el espíritu y la realidad vivida de los miembros de la comunidad. La medida en que estas historias y pensamientos guía se internalizan y cobran vida a través de estas expresiones es un indicador de la salud relativa de una comunidad

y sus miembros. Estos resultan representados y afectados por el mundo social experimentado, por los miembros de una comunidad determinada y por cómo los miembros de esa comunidad podrán sostener tanto su cultura como su comunidad.

Paradójicamente, cuanto más intenta aplicar la razón para comprender este proceso, más tiende a oscurecerse por los intentos de describirlo como un proceso racional. Esto significa que necesita ser experimentado afectivamente y percibido intuitivamente antes de que se preste a cualquier tipo de análisis. E incluso entonces, ninguna forma de análisis objetivo puede describirlo por completo. Tal es la naturaleza holística y multidimensional de la comunidad y la cultura.

El conocimiento comunitario está incrustado en los procesos comunitarios

El conocimiento comunitario se mantiene en la memoria profunda de la comunidad. Gran parte de este conocimiento está profundamente arraigado en los procesos culturales de la comunidad y sus miembros. Cuanto más tratas de explicar estos procesos, más se ocultan en el pensamiento y la expresión literal. En otras palabras, su esencia y significado se vuelven literales, teorizados, seculares e incluso burocráticos, su espíritu y energía afectiva se pierden gradualmente.

La cultura y la comunidad se exteriorizan gradualmente guiadas no por la energía afectiva sino por la energía material, racional, literalmente, en la sociedad moderna, por la ideología y los valores del capitalismo. Las relaciones comunitarias se reducen a normas monetarias, códigos y mercancías. Las relaciones de persona a persona y de persona a lugar se truncan y eventualmente quedan inconscientes. Pierden su vitalidad y naturaleza afectiva (Atencio, 1988).

Investigando la comunidad a través de la comunidad

La investigación de la comunidad a través de la comunidad es un proceso que puede traer de vuelta a la luz las historias guía y la energía de los aspectos míticos de la comunidad. Esta forma de investigación permite

a los miembros de la comunidad ver los procesos que han ocultado sus historias guía. A través del diálogo que estimula la investigación, se reviven recuerdos e incluso se crean nuevas historias.

La reflexión sobre la investigación mueve memorias y experiencias hacia una revitalización de la cultura y la comunidad. Las personas llegan a saber quiénes son, de dónde vienen y discuten a dónde pueden ir después. En este proceso, desarrollan las habilidades necesarias para resolver los problemas que tienen y, de hecho, en este proceso también aprenden a desarrollar capacidades y reconstruir la comunidad.

La investigación de la comunidad indígena trae iluminación, nuevos conocimientos y empoderamiento

La investigación comunitaria realizada a través de y con la comunidad, saca a la luz las historias de las comunidades indígenas, desarrolla habilidades para encontrar y analizar información sobre cada una de ellas, y les ayuda a aprender cómo identificar y comprender los problemas más profundos de una comunidad y su resolución y ayuda a sus miembros a desarrollar habilidades para articular sus problemas entre sí y con los demás. Se vuelven más conscientes de los problemas de su vida y al investigar temas comunitarios como la salud, la familia, la tierra, los valores, el bienestar, las tradiciones culturales y la educación, aprenden a comunicar y animar las relaciones y las historias guía que los convierten en una comunidad. Reunirse, crear arte, escribir, educar a otros sobre sus problemas forma la base para tomar medidas para el cambio y la resolución de sus problemas. Todo esto los lleva al auto empoderamiento (*Ibid)*.

Sacar a la luz a través de una pedagogía de comunidad indígena

Una pedagogía de la comunidad indígena es investigar, enseñar y aprender a través de la comunidad que construye conocimiento de manera significativa y creativa. Proporciona un proceso para que una comunidad aprenda, descubra y observe críticamente las fuerzas, los factores y los problemas que dan forma a la comunidad indígena y a los individuos dentro de esas comunidades.

Al conocer las verdaderas historias de las comunidades y el camino por el cual ha evolucionado hasta su expresión actual, aprendemos sobre las fuerzas profundas que han dado forma a nuestras vidas e identidades. Esto, a su vez, afirma nuestro sentido de identidad e identidad cultural dentro del contexto de las familias y las comunidades y nuestro lugar en el mundo. Es un proceso a través del cual podemos tomar decisiones más conscientes, sabias y éticas sobre la comunidad y la cultura. Es una forma en que podemos aprender de nuestro pasado indígena, abordar nuestros problemas actuales, imaginar creativamente e inventar nuestros futuros indígenas.

Bibliografía

Atencio, T. (1988). *Un Camino Chicano al Conocimiento.* "Tercera Conferencia Anual Conmemorativa Ernesto Galarza". Stanford, CA: Centro Stanford para la Investigación Chicana, Universidad de Sanford.

Beck, P. V., A. L. Walters y F. Nia (1977). *Lo sagrado: vías de conocimiento, fuentes de vida.* Tsaile, Arizona: Navajo Community College Press.

Campbell, J. (1986). *Los alcances interiores del espacio exterior.* Nueva York: Harper and Row.

Cajete, G. A. (1994). *Mira a la Montaña: Una Ecología de la Educación Indígena.* Skyland, Carolina del Norte. Prensa Kivaki.

——(2015). *Comunidad Indígena: Reavivando las Enseñanzas del Séptimo Fuego.* San Pablo: Living Justice Press.

Egan, K. (1987). La alfabetización y los fundamentos orales de la educación, *Harvard Educational Review.* 57, núm. 4, p. 451.

Feinstein, D. y S. Krippner. (1988). *Mitología personal: la psicología de tu yo en evolución.* Nueva York: Tarcher.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Nueva York: Seabury Press.

Keen, S. y A. Valley-Fox. (1989). *Su viaje mítico.* México: Kairós.

León-Portilla, M. (1963). *Pensamiento y Cultura Azteca.* Norman: University of Oklahoma Press. pp. 3-24.

Myerhoff, B. G. (1974). *Caza del peyote.* Ítaca: Cornell University Press.

Pfeiffer, J. E. (1982). *La explosión creativa.* Nueva York: Harper and Row.

Rothenberg, J. (Ed.). (1985). *Técnicos de lo Sagrado: poesías de África, América, Asia y Oceanía.* Berkeley: University of California Press.
Stokes, J. (1985). *El proyecto de seguimiento.* (Conversaciones personales en *Corrales*, Nuevo México.
Vecsey, C. (1991). *Imaginarnos ricamente*. San Francisco, Harper.

La defensa anticolonialista de la primera infancia como territorio cultural y lingüístico de las comunidades originarias[1]

LOIS M. MEYER / FERNANDO SOBERANES BOJÓRQUEZ

Si le hablas a una persona en una lengua que entiende,
eso le llega a la cabeza.
Si le hablas en su lengua,
eso le llega al corazón.
Nelson Mandela, Premio Nobel de la Paz

Los esfuerzos para invertir la pérdida lingüística
a favor de la transmisión entre generaciones
de la lengua originaria, implica edificar la comunidad,
esencialmente eso es lo que se requiere, y
hacerlo en y por medio de la lengua amada.
Joshua Fishman, lingüista

[1] Los autores quieren agradecer profundamente a los siguientes colegas, quienes ofrecieron comentarios y sugerencias importantes al manuscrito: Mayem Arellanes Cano, Lourdes de León Pasquel, Nidia González-Edfelt, Beatriz Gutiérrez Luis, Samuel y Deanne Marein-Efron, Elena Picciotto Cohen y Martha Reynoso Ibarra. De haber errores, son responsabilidad de los autores.

La primera infancia: un campo colonizado y conflictivo

La lucha por la educación infantil ha tenido su escenario más difícil en el nivel de la educación inicial previa al preescolar, es decir, para la llamada primera infancia. En 2018, aparecieron dos volúmenes significativos, un total de 1600 páginas, que representaban una compilación con perspectiva mundial, la *Guía Internacional de Educación de la Primera Infancia* (Fleer y van Oers, 2018). Los editores, Marilyn Fleer (australiana) y Bert van Oers (holandés), abiertamente revelaron "la búsqueda importante e intencional" que les había motivado hacer este enorme esfuerzo editorial:

> (…) para dar mejor voz a las regiones del mundo que tradicionalmente son poco representadas en las investigaciones y la construcción de conocimientos en el campo de la educación de la primera infancia (Fleer y van Oers, 2018a: 2).[2]

Los editores seleccionaron 81 estudios de autores internacionales, representantes de todos los continentes globales, quienes describieron las investigaciones y el desarrollo de programas de la primera infancia en sus países y regiones mundiales.

Desde los primeros párrafos del volumen 1, Fleer y van Oers ofrecen su análisis crítico de esta colección de estudios. Su evaluación es dura —el campo de la educación de la niñez temprana, critican ellos, es otro ámbito más del colonialismo del Primer Mundo:

> La construcción de conocimientos para la primera infancia tiende a estar dominada por las perspectivas de los países del hemisferio Norte, perspectivas que enfatizan lo que para ellos tiene importancia, dando poca atención a las necesidades y las actividades de investigación en los países del hemisferio Sur (…) "Los problemas del Primer Mundo" han colonizado la vista internacional de la primera infancia, deformando en el proceso las trayectorias y las narrativas de la investigación acerca del conocimiento que tiene valor para el campo (*Ibid*, p. 1).

[2] Todas las traducciones al español de las fuentes en inglés fueron hechas por Lois Meyer.

El colonialismo del Norte ha influido no sólo en las investigaciones, sino también en los modelos programáticos y en las prácticas pedagógicas de la primera infancia en el Sur, afirman Fleer, Chen y van Oers (2018, p. 955). Al contemplar las experiencias en países de los dos hemisferios, encontraron que los modelos y las prácticas dominantes de la primera infancia casi siempre se iniciaron en los países de la Europa Este y Oeste, y después fueron exportados y adoptados, muchas veces casi sin adecuación al contexto local, en los países del hemisferio Sur. Este colonialismo penetrante y global de los programas y las prácticas pedagógicas de la niñez temprana ha sido facilitado, dicen los editores, por la dominación lingüística del inglés en los periódicos profesionales y en otros medios de comunicación profesional e internacional, porque hoy día son los medios globales que casi determinan el valor de un programa, un plan de estudios, o una práctica pedagógica en el campo (*Ibid*, p. 956).

En la región de América Latina y Brasil, la guía internacional incluye estudios que resumen una selección de investigaciones, programas y prácticas de la primera infancia en Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú, y Brasil. En todos estos países, según las autoras Mejía-Arauz y Quiñones (2018a), el enfoque mayor de su preocupación por la niñez temprana es "proveer educación formal y cuidado institucional" (p. 790). Estos países comparten también barreras notables que les dificultan sus posibilidades de cumplir con éstas y otras metas para la primera infancia:

> …falta de equidad en el acceso a los servicios y programas para niños, pobre calidad de los servicios, pobre competencia de aquellas que cuidan a los niños, pocos servicios especificados para niños menores de 3 años, y deficiente seguimiento para evaluar si los derechos de los niños son respetados e implementados (*Ibid*, p. 791).

Fleer y van Oers (2018a, p. 16) identifican "una complicación adicional" que distingue a los países de esta región: la prevalencia de la violencia

y la inseguridad.[3] Para Mejía-Arauz y Quiñones (2018a), de toda América Latina, sólo Colombia parece preocuparse por el desarrollo de sus niños en el contexto problemático de guerra, guerrillas, y desubicación forzada (p. 792). Otros países de la región, hasta los que padecen de "problemas severos de seguridad" como México, en sus políticas y programas internos suelen ignorar o silenciar cualquier mención de las consecuencias dañinas para el desarrollo de los niños que causa la violencia nacional, regional, o comunitaria. Efectivamente, el presente capítulo evidenciará en las políticas y programas mexicanos dirigidos a la primera infancia un silencio profundo respecto a "la extremadamente grave situación de violencia que sufren los pueblos indígenas" (Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 2018, p. 11). A pesar de tratados internacionales firmados y protecciones constitucionales que garantizan a los pueblos indígenas respetar, proteger y cumplir con sus derechos a sus lenguas, contextos ambientales, uso de recursos naturales, y representación, la relatora especial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), después de una visita en 2017 para evaluar el cumplimiento de acuerdos internacionales firmados por México:

> …destacó la discriminación histórica y estructural que afecta a los pueblos indígenas en México, haciéndoles más vulnerables a la pobreza, la marginación, la violencia y la impunidad que toca al país (Naciones Unidas México, 2017).

Es alentador que los editores de la guía internacional identifiquen una tendencia creciente que ofrece esperanza. A pesar de la continua presencia de conceptos tradicionales, bien occidentales, del bebé como individuo que se desarrolla por tendencias innatas biológicas, esta compilación de estudios internacionales se abre más al concepto colectivo del desarrollo del niño, o sea, el niño dentro de su familia y comunidad. Anuncian los editores un

[3] Los editores reconocen que la guía no incluye estudios de la región del Oriente Medio ni otros con una vista amplia de la región de África, dos regiones donde la violencia y la inseguridad marcan la vida de muchos niños.

"cambio notable" donde el niño solitario, individual, empieza a aparecer dentro de una comunidad y en contextos donde el pequeño participa activamente con otros, quienes también influyen en su desarrollo (p. 962).

La perspectiva que ofrecen Mejía-Arauz y Quiñones (2018b) de la primera infancia en México resalta, en forma muy abreviada, los siguientes aspectos: la historia y políticas seleccionadas relevantes al nivel; los distintos sistemas e instituciones educativos que componen el nivel, identificándolos como esfuerzos gubernamentales para remediar las divisiones severas entre clases sociales y sus consecuencias; las investigaciones mexicanas actuales sobre la educación de la primera infancia; el lenguaje oral y su importancia en el desarrollo cognitivo del niño (entre las pocas investigaciones que hay, unos se enfocan en los niños maya de Chiapas); una relativa abundancia de investigaciones sobre la alfabetización y la lectoescritura, pero las autoras no identifican la lengua de enfoque (lengua originaria o español); y la preocupación de los teóricos por la escasez de estudios profundos sobre "la agenda propia del niño, priorizando el juego libre, sus posibles aportaciones cognitivas y lingüísticas, y las distintas perspectivas socioculturales sobre su importancia en el desarrollo del niño" (Mejía-Arauz y Quiñones, 2018b, p. 847).

Si la demanda es universal, para mejorar las condiciones en las que se desarrollan los niños, los procesos que determinan su desarrollo en cada contexto no lo son. Los estudios en países de esta región de América Latina y Brasil enfatizan que los procesos de desarrollo son diversos y profundamente culturales. Mejía-Arauz y Quiñones (2018a) reclaman la descolonización de las investigaciones para poder descubrir en su región y en otras "cómo influye la diversidad de valores, prácticas sociales, y condiciones socioeconómicas y geográficas en el desarrollo de los niños" (p. 792), para después elaborar políticas y programas sociales que respetan esta diversidad cultural.

Pero muy poco priorizan estas autoras las perspectivas y los esfuerzos más locales y comunitarios en México, donde pueden verse las prioridades de las comunidades originarias por la formación comunitaria de sus bebés y el aprendizaje o la revitalización de sus lenguas originarias en esta etapa

crítica de la primera infancia. Aquí intentamos remediar esos silencios al dar voz a la lucha comunitaria e indígena para defender la primera infancia como territorio cultural y lingüístico de las comunidades originarias.

El caso de México: la educación inicial como territorio comunitario impugnado y legalmente defendido

La atención dirigida por el gobierno mexicano y su sistema educativo hacia los bebés y niños pequeños se ha transformado con las décadas, los sexenios y las políticas gubernamentales e internacionales, y sigue transformándose hasta el día de hoy por la presión comunitaria y jurídica. Respondiendo a descubrimientos neurocientíficos trascendentales desde los años ochenta, la preocupación por las edades más tempranas de la niñez ha explotado en México. Existe presión social, política y jurídica para que México cumpla los tratados y convenios internacionales que ha firmado y ratificado, así como reformas constitucionales en materia educativa. Apoyándose en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1991), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), y otros convenios internacionales ratificados por México, más las reformas constitucionales respecto a los derechos de los niños, el magisterio indígena y las comunidades han luchado para defender como territorio comunitario lingüístico y cultural la educación inicial, el nivel del sistema educativo que atiende a los pequeñitos indígenas desde el nacimiento hasta los tres años.

Fue en los años ochenta que la neurociencia, al documentar los pasos determinantes en el desarrollo del ser humano que ocurren años antes de su matrícula en la escuela, empezó a asombrar al mundo e inspirar cambios revolucionarios a la perspectiva internacional acerca de los bebés y su desarrollo. El desarrollo humano continúa durante años, pero las ciencias duras siguen ofreciendo evidencias del desarrollo incomparable que experimenta el cerebro durante la primera infancia.

> Las bases de los sistemas sensoriales y perceptuales sobre las cuales se construyen la lengua, el comportamiento social, y las emociones, se forman en los primeros tres años de vida, y las experiencias influyen profundamente en ellas (…). Las experiencias vividas en años después sí pueden influir, pero no dejan igual impacto profundo al desarrollo de la arquitectura cerebral como las de los primeros tres años de vida. (Tierney & Nelson, 2009)

Al cumplir los primeros cinco años de vida, el niño ya cuenta con 90% de su desarrollo cerebral; tan sólo 10% ocurre después de los cinco años (Schleicher, Bourne & Naidoo, 2019). Frente a las evidencias científicas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha reconocido que esta explosión cognitiva desarrolla habilidades de pensamiento, habla, aprendizaje y raciocinio, las cuales impactan profundamente en el presente y futuro personal, social, y emocional del niño, en su trayectoria escolar, y en la estabilidad y seguridad nacionales (Martínez Vargas, 2019).

El desarrollo neural es biológico y universal, pero es importante reconocer, como apuntan Tierney y Nelson (2009), que las experiencias, favorables y/o dañinas, influyen en ello. Además de satisfacer requerimientos de alimento, amparo, atención de salud y protección, el niño pequeño necesita "afecto, interacción social, comunicación, seguridad emocional, consistencia y acceso a las oportunidades para la exploración y el descubrimiento" (Myers *et al.*, 2013, p. 11).

Tanto la atención ofrecida a la primera infancia, como el rango de edad de los niños que para el gobierno merecen recibirla (¿niños menores de seis años?; ¿niños menores de cuatro años?; ¿niños desde el nacimiento hasta los tres años?) han oscilado en distintos momentos, documentos y decretos oficiales. Proyectos gubernamentales dirigidos al cuidado asistencial de los niños menores de cuatro años tienen una larga historia en México. En general, el propósito de estos esfuerzos tempranos no era educar al niño, sino liberar a las mujeres quienes entraban con fuerza en el servicio laboral fuera de sus casas en los años treinta del siglo pasado. La creación, en 1961, del Instituto Nacional de Protección a la Infancia ofreció apoyos sociales importantes para la niñez mexicana al iniciar ac-

tividades como los desayunos escolares y las "guarderías, jardín de niños, orientación nutricional, dispensario, banco de leche y centros de rehabilitación para personas con discapacidad (…). En 1982 dio paso al actual Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)" (Liddiard Cárdenas & Pérez Piñón, 2019).

Pero una "verdad inconveniente" se esconde dentro de esta historia. Además de no contemplar atención educativa, los programas gubernamentales de apoyo social y las estrategias de protección a las familias mexicanas han contribuido a las desigualdades sociales, particularmente porque "se ha definido la atención fuera del hogar como un derecho laboral para la población adulta asalariada y no como un derecho de los niños" (Myers *et al.*, 2013, p. 10). Fue hasta 1989, cuando México empezó a firmar varios convenios y tratados internacionales en torno a los derechos de los niños, entre ellos la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), cuando por primera vez aparecieron herramientas legales a favor de las niñas y los niños mexicanos. Según un análisis del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Myers *et al.*, 2013), además de que la CDN fuera "el único instrumento internacional que incluye toda la gama de derechos humanos: civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, ahora aplicados a la infancia y adolescencia", es notable que la Convención se basa en "una concepción novedosa" de que los niños gozan del estatus de "sujetos de derechos, es decir, de titulares de los derechos y no como objetos de la caridad" (p. 36).

El reconocimiento constitucional de los derechos humanos de los niños expresados en ésta y otras convenciones internacionales les da una importancia enorme como instrumentos jurídicos pertinentes al desarrollo infantil temprano, ya que adquieren el estatuto de leyes supremas a nivel nacional, con poder jurídico superior a cualquier legislación secundaria, sea federal o estatal. En México, para el sistema legal sino en la vida actual de las comunidades, "los derechos del niño se incluyen en el catálogo de derechos que no pueden suspenderse en ningún caso" (Myers *et al.*, 2013, p. 35). Con base en esta protección constitucional, el BID opina que "el problema de extender y mejorar la calidad de los servicios y programas

dirigidos al desarrollo de la infancia temprana en México no es tanto uno de normatividad cuanto de implementación" (Myers *et al.*, 2013, p. 44).

Hay una variedad notable en el rango de edad de la primera infancia especificado en las diversas convenciones y tratados internacionales firmados por México y en sus políticas educativas. Con el siglo XXI, México dio claridad legislativa al rango de edad para recibir atención oficial en la educación inicial. Como parte importante de la reforma constitucional de 2002 al Artículo Tercero, el nivel educativo de preescolar fue declarado como obligatorio para niños de tres a cinco años y volvió a ser parte de la educación básica, y por primera vez figura la educación inicial para bebés recién nacidos hasta los tres años. Sin embargo, aunque el acta promovió y atendió de forma oficial el nivel educativo de inicial, no lo hizo obligatorio. Otra vez en 2013 y 2017, la SEP afirmó la importancia de los primeros tres años de vida del niño, especificando en 2017 la "atención de mayor calidad" que se esperaba, sin obligarla. Declaró que la educación inicial:

> (…) es el nivel educativo que brinda a los niños de cero a tres años atención profesional, sistemática, organizada y fundamentada; además ofrece orientación a los padres de familia y otros adultos que interactúan con ellos. Su finalidad es impulsar la capacidad de aprendizaje de los niños y lograr la igualdad de oportunidades para su ingreso y permanencia en los siguientes niveles de educación básica" (SEP: 2017a en Martínez Vargas, 2019, p. 1).

Es importante reconocer que estos pronunciamientos de la SEP a favor del desarrollo integral de la niñez temprana no eran más que lineamientos sugeridos, unos dirían retórica política, sin fuerza legislativa, porque no hicieron de la educación inicial un derecho del niño y un servicio educativo obligatorio. Fue hasta la Reforma Educativa de 2019, en el Artículo 3, que se dictaminó el fundamento legal de la educación inicial: "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia". Se estableció que el Estado impartirá y garantizará la educación inicial como parte de la educación básica, "la cual, además de ser obligatoria, debe

ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica" (Cámara de Diputados 2019, citado en Martínez Vargas, 2019).

No salió de la nada esta protección inscrita en la Reforma Educativa de 2019 al derecho de la educación inicial para todo niño mexicano desde su nacimiento. Además de movilizaciones y acciones legales en el momento, se pueden identificar acontecimientos legales, magisteriales y comunitarios que seguramente tenían relevancia e impacto en esta trayectoria política de décadas desde la mera retórica política hasta la legislación obligatoria de 2019. Sólo algunos de ellos son los siguientes:

a. Desde la aparición pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 hasta el día de hoy, las movilizaciones populares de las comunidades indígenas y del magisterio democrático han presionado al gobierno para que se respete y se cumpla con los Derechos Humanos, los Derechos de los Pueblos Indígenas, y con todos los derechos consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en las Leyes Educativas.
b. "En 2006, el Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas emitió una serie de recomendaciones al país solicitándole una mejor armonización de las leyes federales y estatales con las de la Convención sobre los Derechos del Niño y otros tratados internacionales ratificados por México" (Martínez Vargas, 2019).
c. "De acuerdo con Unicef (en línea), de la población total de niños menores de 5 años, en 2009 el 61.2% vivía en condiciones de pobreza patrimonial y el 27.4% en pobreza alimentaria" (Myers *et al.*, 2013, p. 28).
d. "El incendio de la guardería ABC en el estado de Sonora en el año 2009, donde murieron 49 niños y niñas y 76 quedaron heridos, inspiró un movimiento de padres de familia de las víctimas y puso el tema de la atención a la primera infancia en la agenda pública" (Myers *et al.*, 2013: 21).
e. La tragedia de la guardería ABC y el enojo cívico que resultó influyeron en la modificación a la Constitución en su artículo primero en junio de 2011, estableciendo que todas las personas (no importa

su edad) gozarán de los Derechos Humanos reconocidos tanto en la Constitución como en aquellos tratados internacionales que México ha suscrito, entre los que figura la Convención sobre los Derechos del Niño (Myers *et al.*, 2013, p. 32; Martínez Vargas, 2019).

f. Negando por completo la urgencia de los datos anteriores, hubo descuido notorio, tanto legal como financiero, de la educación inicial en los sexenios de Fox y Calderón (2000 a 2012). Según el análisis del Banco Internacional de Desarrollo (2013): "Una de las principales características del sector educativo durante los últimos dos sexenios ha sido… una posición poco importante de la educación inicial dentro de la Secretaría de Educación Pública. Ello, acompañado de una inversión magra en el sector" (Myers *et al.*, 2013, p. 76).
g. Las movilizaciones masivas en 2016 del magisterio y de comuneros en contra de la Reforma Constitucional de 2013 del ex presidente de México, Enrique Peña Nieto, y en defensa de sus derechos laborales, comunitarios y educativos, que dieron como consecuencia los desalojos y represiones políticas y masacres como la de Nochixtlán, Oaxaca, en contra del magisterio y las comunidades, reforzaron el enojo ciudadano y magisterial y la lucha de resistencia.

La historia detrás de la Reforma Educativa de 2019 esconde otra "verdad inconveniente", mejor dicho, "verdad fea e ilegal". Para dar fin a cinco largos años de disputa legal, el 21 de noviembre de 2019, sólo seis meses después de que la Reforma Educativa llegara a ser aprobada, la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) resolvió un Amparo en Revisión de la misma Reforma Educativa, dictando que "es obligación del Estado Mexicano garantizar el derecho a una adecuada educación inicial de los niños y las niñas pertenecientes a comunidades indígenas" (SCJN, 2019).

¿Cómo, y por qué, surgió esta demanda legal para que la SCJN afirme lo que debe ser obvio, que los niños indígenas tienen el mismo derecho a la educación inicial que tiene todo niño mexicano? ¿Por qué un decreto especial para señalar y afirmar el derecho de esta población originaria a

una "adecuada educación inicial", y la demanda al Estado mexicano a garantizar este derecho?

El litigio se inició en 2014 en el estado de Quintana Roo, cuando padres de familia de varias comunidades originarias, en representación de sus hijos pequeños,

> reclamaron del Gobernador y secretario de Servicios Educativos del Estado de Quintana Roo, así como del secretario de Educación Pública y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la orden verbal de que las maestras y los maestros del nivel de educación indígena se ausenten de su centro de trabajo y ya no acudan a impartir clase. Lo anterior, al considerar que este acto vulneraba el derecho humano de sus hijos a la educación inicial indígena (SCJN, 2019).

Después, la demanda se amplió en contra del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), el movimiento democrático dentro del SNTE, a través del equipo jurídico de la Sección Sindical 22 de Oaxaca, defendió a los "quejosos" durante el litigio ante todas las instancias judiciales.

Al extender la demanda en contra de Conafe, el litigio tomó importancia jurídica no sólo para Quintana Roo, sino para la niñez temprana indígena de todo México, una población numerosa, diversa, rural, necesitada, y pobremente atendida por el sistema educativo.

> El Banco Internacional de Desarrollo (2013) estimaba que alrededor de un millón de niños en 2012 vivían en casas donde se hablaba una lengua indígena y representaban el 9.5% del total de niños de edad temprana en México. De ellos, 62% vivían en localidades rurales con menos de 2.500 habitantes mientras que solamente 6% estaban en ciudades con 250.000 o más personas… Entre los indígenas, la mortalidad infantil fue 1.7 veces más alta que para la población general y en ciertas etnias llegaba a ser 7 veces mayor… El porcentaje de población que hablaba lengua indígena con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo aumentó de 45 a 52 por ciento entre 2008

y 2010, mientras que el porcentaje de quienes tenían un ingreso inferior a la línea de bienestar se incrementó de 77 a 88.3 por ciento en dichos años" (Coneval 2011, p. 31, citado en Myers *et al.*, 2013, pp. 23-24).

Ignorando las múltiples necesidades de estos niños y sus comunidades, ya vimos que el mismo BID afirmó que en esos años de los sexenios de Vicente Fox y Felipe Calderón la SEP dio poca importancia a la educación inicial, apoyando al sector con "una inversión magra" (Myers *et al.*, 2013, p. 76).

Con la resolución del litigio en 2019, la SCJN especificó las características lingüísticas y culturales de la educación inicial a la que tienen derecho los pequeños indígenas. La resolución dictó que, entre otras garantías, el Estado mexicano está obligado a:

- Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad en las comunidades indígenas, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural (p. 7);
- Garantizar que esa educación debe ser: 1) En sus propios idiomas; 2) En consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje; y, 3) Con un reflejo de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones (p. 7);
- Evitar una doble vulneración al no satisfacerse a las comunidades indígenas el derecho humano a la educación, "pues no sólo se trataría de una violación del derecho humano a la educación, sino al derecho humano indígena a recibir instrucción educativa conforme a sus criterios culturales y en su respectivo idioma, además del idioma dominante del Estado" (p. 7);
- Consultar a las comunidades antes de adoptar cualquier acción o medida susceptible de afectar sus derechos o intereses, y que tales consultas deben ser previas, culturalmente adecuadas, con existencia de información precisa y de buena fe (p. 8).

Con la decisión en 2019, la SCJN afirmó con plena claridad jurídica las obligaciones que tiene el Estado mexicano, y, por ende, su sistema escolar nacional, de tener consultas previas con las comunidades indígenas para poder garantizarles una educación inicial bilingüe, con uso prioritario de la lengua originaria y acorde a sus valores y prioridades culturales.

Iniciativa lingüística y cultural oaxaqueña: los Nidos de Lengua[4]

Desde antes del litigio de 2014 de las madres y padres indígenas en Quintana Roo, y muy antes de la resolución del Amparo de Resolución en 2019, algunas comunidades y docentes originarios de Oaxaca han intentado llevar una historia paralela y distinta de atención a la niñez temprana, basándose profundamente en las prioridades y prácticas de las comunidades oaxaqueñas. Apoyados por la Reforma Constitucional de 2002 al Artículo Tercero que reconoció el nivel de educación inicial sin hacerlo obligatorio para los niños menores de tres años, y al ver el descuido y tacañería por parte de los gobiernos estatales y federales hacia este nivel tan importante en el desarrollo de los niños, lanzaron varias iniciativas alternativas en defensa del derecho que tienen las comunidades originarias de criar a sus niños pequeños acorde a sus creencias, prácticas, y lenguas originarias. Un esfuerzo notable dentro de esta frágil historia paralela, anticolonialista y plenamente oaxaqueña, que muestra una colaboración cercana entre comunidades originarias y la Jefatura de Plan Piloto-CMPIO,[5] son los Nidos de Lengua.

[4] En este relato, los dos autores se basan en, y amplifican, sus publicaciones previas sobre los Nidos de Lengua en Oaxaca, citadas en la bibliografía, en particular *El Nido de Lengua: Orientación para sus guías*, y también de su propia experiencia como asesores del proceso magistral y comunitario de los Nidos.

[5] La Jefatura de Zonas de Supervisión de Plan Piloto corresponde a la estructura organizativa de la SEP y está integrada por 24 zonas escolares y 1200 docentes indígenas de Oaxaca. La CMPIO es la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C. Durante muchos años los mismos maestros que integraban la Jefatura eran exactamente los mismos de CMPIO, pero con las jubilaciones y el ingreso de nuevos maestros al trabajo, esto ha cambiado un poco.

¿Qué es un Nido de Lengua (NL)? Es un modelo de revitalización de la lengua y cultura originarias a través de encuentros intergeneracionales íntimos y repetidos entre hablantes de la lengua, que muchas veces son abuelos, abuelas y otros ancianos de la comunidad, y los niños pequeños, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua de uso constante en el hogar ni la lengua materna de los niños. La intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar y culturalmente apropiado (un "nido") de inmersión total en la lengua originaria para que los niños crezcan entendiendo y conversando en la lengua originaria que corre riesgo de desaparecer.

El modelo del NL no lo inventamos en Oaxaca, nos inspiramos en la iniciativa del pueblo indígena maorí del país de Nueva Zelanda. El primer NL (*kohanga reo* en la lengua maorí) se impulsó en la década de los ochenta en Nueva Zelanda, cuando el pueblo maorí se dio cuenta de que ya eran muy pocos los niños que crecían con su lengua originaria como primera lengua. El deterioro en el uso de la lengua maorí era tal que sólo las generaciones mayores —las personas que tenían más de cuarenta años— hablaban la lengua. Las metas del modelo maorí se caracterizan por: a) Inmersión total en la lengua, las costumbres y los valores maorí en la administración y funcionamiento diario del *kohanga reo*; b) Las decisiones, manejo y responsabilidad del *kohanga reo* quedan con el *whanau*, "la familia" de todos los que participan activamente en el *kohanga reo* y se comprometen a hablar la lengua maorí "siempre y dondequiera que estén" (King, 2001, p. 125), c) Responsabilidad mutua; y, d) Salud y bienestar del niño y de la *whanau*. Según el Fideicomiso Nacional de *Te Kohanga Reo*[6] que verifica la calidad de los servicios y centros de *kohanga reo*, "*Te*

[6] Según King (2001), el Fideicomiso Nacional de Te Kohanga Reo está registrado con el gobierno de Nueva Zelanda como institución benéfica. Los miembros de la junta directiva no son electos sino representantes de fundaciones y organizaciones de apoyo social, cuyas responsabilidades son las siguientes: administrar los fondos recibidos del gobierno, desarrollar e implementar capacitaciones, buscar recursos, dar liderazgo al movimiento, y trabajar en la arena política (p. 124).

kohanga reo no es un servicio educativo de primera infancia; se dedica a la sobrevivencia de la lengua maorí y al desarrollo social de la *whanau*. Se preocupa no sólo por la trayectoria de vida del niño sino de toda la familia" (Care for Kids, 2017).

Desde el inicio los NL en Nueva Zelanda se empezaron a extender, y para 2019, hubo 440 *kohanga reo* en el país, sirviendo aproximadamente al 10% de todos los niños inscritos en programas de primera infancia. Desde 1982, más de 50 mil niños han asistido a un *kohanga reo*. Cada *kohanga reo* es certificado por el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Elabora sus propios programas, siempre guiado por criterios nacionales y estándares mínimos de educación y cuidado bajo los Servicios de la Primera Infancia. Ahora existen programas de continuación del *kohanga reo* desde preescolar hasta universidad, siempre comprometidos a las mismas metas de inmersión total en la lengua y cultura maorí y control y responsabilidad local en manos del *whanau* (Care for Kids, 2017).

El modelo de los NL, un modelo de origen indígena, no occidental, nos inspiró porque reconocimos semejanzas preocupantes entre los retos lingüísticos y culturales de nuestros pueblos etnolingüísticos y los del pueblo maorí: según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), de las 68 lenguas indígenas de México, 37 corren el riesgo de desaparecer, aun las que cuentan con miles de hablantes como son el náhuatl, el maya y el mixteco (FILAC, 2021); como docentes oaxaqueños, éramos testigos de la pérdida lingüística de las lenguas originarias en muchas comunidades nuestras donde los niños, igual que los niños maorí, ya no adquieren la lengua originaria como lengua materna, ni la hablan. Esperábamos encontrar en la experiencia maorí ideas y procesos con los cuales incidir en las políticas represivas gubernamentales y en el sistema educativo mexicano.

Después de que el Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural acordara en octubre de 2007 crear en México los primeros NL, trabajamos de cerca con las comunidades para proveerles información, escuchar sus ideas y preocupaciones, y donde hubo interés y compromiso comunitario, ayudarles a echar andar su NL. La intención nunca fue trasladar mecánicamente el modelo maorí a nuestros contextos.

Lo trabajamos junto con las comunidades como un proceso dentro de la comunalidad de los pueblos originarios de Oaxaca, donde el territorio comunal, el trabajo comunal gratuito (tequio), la autoridad comunitaria y la fiesta del pueblo, son cuatro elementos fundamentales a través de los cuales se ejerce y se realiza la comunalidad, teniendo como elemento central la milpa (Rendón Monzón, 2011). Luego, Rendón Monzón agrega cuatro elementos auxiliares que ayudan a ejercer, reproducir y desarrollar la vida comunal y que están relacionados entre sí y con todos los demás aspectos de la cultura, que son: normas, valores y leyes comunitarias (el derecho indígena), la educación tradicional, la lengua originaria y la cosmovisión. Además, identificó 13 elementos complementarios que ayudan a sostener la vida individual y familiar dentro de la comunidad (Rendón Monzón, 2011).

También enmarcamos la creación de los NL dentro de las actividades del Movimiento Pedagógico (MP)[7] iniciado por la CMPIO en 1995, cuyo propósito es construir, junto con los pueblos, propuestas educativas alternativas que respondan a los intereses y necesidades de los niños, adultos y maestros de las comunidades de pueblos originarios. Entre los principios para orientar el trabajo del MP se encuentran: revalorar y fortalecer las lenguas y culturas originarias, promover la producción conservando el medio ambiente y recursos naturales (dentro de su territorio), humanizar la educación, y también democratizar la educación (este último cambiado posteriormente por *comunalizar* la educación). Nos pareció claro que un modelo oaxaqueño de los NL —modelo propio, originario, que tomara en cuenta la soberanía de las comunidades y los aspectos importantes de la comunalidad— cabría dentro de los principios del MP.

[7] Iniciamos este movimiento poco después de que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, formado por indígenas del vecino estado de Chiapas, se diera a conocer públicamente, declarándole la guerra al Estado mexicano, con la Primera Declaración de la Selva Lacandona, el 1 de enero de 1994, fecha en que entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN) entre México, Estados Unidos y Canadá.

Desde la creación del primer NL oaxaqueño en la comunidad mixteca de Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo, Nochixtlán, en febrero de 2008, y en todas las demás comunidades donde se crearon NL, se hizo previo acuerdo con los padres y madres de los niños, los comités de padres de familia, que tradicionalmente apoyan en el mantenimiento de las escuelas, las autoridades municipales nombradas por la misma comunidad para que la representen y velen por los intereses del pueblo, y lo definitivo, por acuerdo tomado en asamblea general del pueblo, que es la máxima autoridad en una comunidad. En la asamblea comunitaria, donde la comunidad afirmó su interés en crear un NL, también se decidía quiénes darían su tequio o trabajo gratuito para ayudar a que los niños aprendieran a hablar la lengua de herencia. A estos, que generalmente eran personas de avanzada edad, se les llamó *guías lingüísticos*, y casi siempre fueron voluntarios o propuestos por quienes sabían que hablaban la lengua, pero avalados por la asamblea. También hubo casos de guías que fueron nombrados después por las autoridades del pueblo.

En estas asambleas, previo a los acuerdos definitivos, se reflexionaba sobre las siguientes preguntas: ¿Cuál es la situación lingüística actual en la comunidad? ¿Quiénes hablan la lengua originaria, quiénes sólo la entienden, y quiénes no la hablan ni la entienden? ¿Desde cuándo empezaron a perder la lengua de su pueblo o cuándo la perdieron? ¿Por qué la perdieron? ¿Qué ganaron y qué perdieron con dejar de hablarla? ¿Qué más perdieron junto con la lengua? ¿Estarían dispuestos a tratar de recuperarla, a que sus hijos y nietos crecieran siendo bilingües, o no les interesa? ¿Por qué les interesa recuperar la lengua originaria, o por qué no? Para hacer estas reflexiones, unas asambleas se organizaban en grupos de cinco a diez personas para propiciar una mayor participación, y luego se presentaban los resultados de cada grupo en la asamblea comunitaria. Otras veces, en la asamblea se daba toda la información sobre los NL y se daban a conocer las preguntas de reflexión y, sin formar equipos, la gente empezaba a opinar, a preguntar y a proponer. Como ejemplo, citamos algunas de las intervenciones en la asamblea general del 27 de enero de 2008 en la comunidad de San Andrés Yatuni, Santiago Xiacuí, Ixtlán:

Quiero agradecer a los maestros (…) [por] recuperar el idioma que se hablaba aquí en el pueblo (…). Ya nos dijeron que ellos no vienen a dar apoyo económico, nos traen información y nos vienen a invitar (…) que se nombre a las personas [guías] y que también les enseñen a escribirlo (señor Camilo).

Es necesario recuperar el dialecto (…). El dialecto nos sirve para tomar acuerdos frente a los funcionarios de gobierno y que no se den cuenta (señor Martiniano).

Yo sólo lo entiendo, no lo hablo. Es muy importante tomar esto muy en cuenta (…). Los profesores nos comentan que es con los niños chiquitos que apenas van a hablar, pero ojalá se pueda también con los de preescolar, primaria y secundaria (…). Perdimos el zapoteco por descuido, también los maestros influyeron. Pero no está perdido completamente, podemos recuperarlo porque hay varios que lo hablan (Comisariado de Bienes Comunales).

A muchos les da pena, pero sí lo hablan (…). Los que apoyen [guías] que no sean sólo hombres, también mujeres y que los apoyemos con un sueldo (señor muy joven).

Una vez que comenzaron a trabajar los guías lingüísticos, esta comunidad les ofreció un pago, pero ellos y ellas no lo aceptaron. Dijeron que lo harían de forma voluntaria, como es la costumbre cuando se trata de servir a la comunidad.

En muchos pueblos, la reflexión sobre la pérdida de su lengua no había sido motivo de discusión antes en asamblea, más bien eran decisiones personales o familiares de hablarles o no a sus hijos en casa en la lengua de herencia. Pero al reflexionarlo en comunidad, tomaron conciencia de que esas decisiones siempre estaban afectadas por la discriminación que existe en México hacia los pueblos originarios, y que muchos de ellos la habían vivido en su trayectoria escolar y al salir a las ciudades a trabajar, vender y comprar algo o tratar de estudiar, y no se diga al tener tratos con burócratas del gobierno o caciques regionales. Algunos daban muestras de profundo arrepentimiento por haber perdido la lengua o por no haberla heredado a sus hijos hablándola con ellos en la familia, aunque se la prohibieron en la escuela. Ahora hay jóvenes que se lo reclaman a sus

padres. Fue muy común escuchar, sobre todo cuando se discutía en grupos pequeños, que los maestros de antes imponían castigos a quienes hablaban la lengua en el área de la escuela. Esta represión de la lengua originaria por unos docentes sigue vigente hoy día en ciertas comunidades y escuelas. También hubo quien planteó que era una política de gobierno y que los maestros sólo obedecían órdenes del gobierno que era el que les pagaba y que en aquel tiempo no había la conciencia de que es el pueblo el que paga la educación.

Tomar los acuerdos comunitarios para echar a andar los NL, elegir o nombrar a los guías, designar o construir un local exprofeso y equiparlo con materiales de la cultura adaptados a los niños pequeños —todos eran elementos imprescindibles dentro de la comunidad para iniciar el NL comunitario. Pero faltaba otro elemento importante —la capacitación de los guías. La gran mayoría de ellos eran personas de la tercera edad, abuelos o abuelas, y unos pocos padres o madres de familia, quienes llevaban otras responsabilidades familiares o comunitarias, pero siendo hablantes de la lengua originaria, a veces los últimos en la comunidad, querían ofrecer su tequio al compartir con los niños la lengua originaria que saben. Pero no eran docentes, ni contaban con formación educativa. Iniciamos un proceso de capacitación única, comunitaria y nada fácil, con base en seis talleres —de marzo de 2008 a marzo de 2009—, donde asistieron los guías, madres y padres de familia, maestros y autoridades de las poblaciones donde estaban los Nidos, los asesores y docentes de apoyo de Plan Piloto-CMPIO, así como representantes de instituciones y organizaciones de Oaxaca y de otros estados: Yucatán, Chiapas, Guerrero, Jalisco, Sinaloa, Baja California, y Michoacán. También recibimos visitantes de otras comunidades curiosos de saber más del modelo. La intención de estos talleres no era capacitar a los guías para que funcionaran como "docentes" de lengua, sino motivarlos y librarlos a interactuar con los niños como si fueran familiares queridos, dándoles a los pequeños su tiempo y su cariño mientras los "bañaban en la lengua amada". En vez de aula escolar, el NL esperaba ser un espacio cultural donde los pequeños adquirían la lengua originaria por medio de un proceso natural, social, comunicativo, como

hacen los bebés con su lengua materna. Nuestra capacitación quiso romper las creencias "antiguas" que llevaban los guías de cómo "enseñar lengua", creencias formadas hace décadas durante sus años escolares. Ciertas aportaciones lingüísticas y pedagógicas las conseguimos fundamentalmente de la Universidad de Nuevo México, en Estados Unidos, con el apoyo del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII), y de docentes bilingües con experiencia pedagógica de Plan Piloto-CMPIO. Asesores académicos y autoridades de municipios y comunidades guiaron las reflexiones sobre la comunalidad, la base fundamental de nuestro modelo oaxaqueño del NL. En la última etapa también el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por sus siglas en inglés) nos apoyó a través del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Unidad Pacífico Sur). Pero sin duda, la capacitación más consecuente e impactante surgió de las reflexiones por comunidades y en plenaria sobre cómo apoyarse entre comunidades para solucionar diversos problemas y enriquecer la experiencia cultural del NL y la adquisición de las lenguas originarias por los niños.

Es valioso pero complicado analizar nuestra experiencia de los NL como parte de lo que hemos nombrado "la frágil historia paralela, anticolonialista y plenamente oaxaqueña" de la atención a la primera infancia indígena en Oaxaca. En un principio, se pensó en apoyar la creación de cinco Nidos Comunitarios; sin embargo, ante la necesidad y el interés de otras comunidades, se establecieron diez. Distinto a la experiencia de Nueva Zelanda, donde los maorí son el único pueblo etnolingüístico, en Oaxaca hay en total dieciséis etnias originarias hablantes de su lengua, de las cuales cuatro estuvieron representadas entre las diez comunidades que iniciaron sus NL: mixtecos, cuicatecos, mazatecos, y zapotecos. También distinto a la experiencia maorí, los NL oaxaqueños duraron relativamente pocos años; para el año 2013, enfrentando el caos provocado en todo el sistema educativo por la Reforma Educativa de Peña Nieto, los NL dejaron de funcionar.

En nuestro caso, encontramos una diversidad de problemas y complicaciones; algunos de ellos fueron:

1. La meta del NL llegó a ser compartir la lengua originaria como segunda, no primera, lengua de los niños. Siempre anticipamos que los NL en Oaxaca no iban a funcionar como "nidos" acorde al modelo maorí, y que íbamos a adecuar el modelo a la realidad oaxaqueña. Pero pronto nos dimos cuenta de que el concepto teórico base del modelo maorí tenía que cambiarse, porque en vez de bebés o niños menores de dos años, a los NL oaxaqueños llegaron más niños de cuatro a cinco años que asistían a preescolar y ya hablaban el español. Esto desvió el concepto fundamental del modelo; en vez de promover en el Nido, como hacen los maorí, un proceso natural de adquirir la lengua originaria como primera lengua de los pequeños, para después desarrollar el bilingüismo maorí-inglés en preescolar y primaria, en Oaxaca el proceso del NL cambió profundamente al iniciar el aprendizaje de la lengua originaria como segunda lengua con niños que ya dominaban la lengua nacional. El propósito de los NL en Oaxaca tenía que adaptarse, y con ello los procesos y la capacitación de los guías, a hacer que crecieran los niños como bilingües, aprendiendo de los "guías lingüísticos" la lengua originaria como segunda, no primera, lengua. Es probable que este cambio lingüístico hizo más difícil el rol de los guías oaxaqueños, quienes en vez de "bañar" suavemente a los bebés chiquitos en los sonidos y ritmos de una primera lengua originaria, de repente se vieron con la necesidad de ser modelos lingüísticos de una lengua desconocida para niños ya hablantes con facilidad del español.
2. Ideas tradicionales de "enseñar lengua". A pesar de la capacitación que recibieron, fue muy difícil quitarles a los guías sus ideas tradicionales de "enseñar lengua" y convencerles a que se acerquen a los niños con tratos cariñosos como los de abuelitos queridos y no como maestros con planes de estudio. Esto también porque los niños de los nidos ya eran estudiantes de preescolar y primaria con facilidad en el español oral y a veces escrito. En algunas comunidades llegaron los niños ya con lápiz y cuaderno para apuntar notas de las "lecciones de lengua" que recibieron en el espacio del nido.

3. Se les dedicaba poco tiempo a los NL. El compromiso de los guías solía permanecer firme, pero su ritmo y frecuencia de trabajo podía bajar o subir por sus ocupaciones, o para ayudar a la familia a pesar de su edad, o por asuntos de salud. Se estima que al principio los guías les dedicaban a los niños de dos a cuatro horas semanales, y después fue de siete horas en promedio. Aprender una segunda lengua requiere de contacto alargado con hablantes de la lengua y motivaciones fuertes para usarla y aprenderla. El tiempo limitado que se dedicaba al NL fue una, pero no la única, razón por la cual se veía resultados lingüísticos decepcionantes en varias comunidades. Sin negar las consecuencias lingüísticas del tiempo limitado que unos niños pasaron en los NL, es importante señalar que cualquier tiempo invertido por los guías representaba un don precioso a los niños y a la comunidad. A decir de algunos guías, se sentían muy contentos de poder enseñar lo que ellos sabían a los niños, pues habían llegado a pensar que lo que sabían los viejos del pueblo ya no servía para nada, que a nadie le interesaba, y ahora que los tomaban en cuenta, que les hacían reconocimientos, sentían como si tomaran nueva vida. Uno de estos testimonios es el de la señora Crispina Ramírez Jiménez (67 años), guía del NL de Yolotepec de la Paz, Yosondúa, Tlaxiaco:

   Me siento orgullosa porque los niños ya van llevando la palabra que yo sé. Yo vengo a enseñar por mi propia voluntad. Algún día Dios me recogerá, pero quedará un recuerdo mío en estos niños. Yo soy solita, tengo mucho trabajo, pero tengo la voluntad de enseñar. Voy y les echo agua y comida a mis animalitos y me vengo con los niños. Yo sabré cómo hacerle para apoyarlos.

4. Uso variable, a veces limitado, de la lengua originaria en el NL. El uso de la lengua originaria en el Nido variaba de comunidad en comunidad, pero en muchos casos su presencia era limitada y servía más para repetir y traducir vocabulario suelto que para "bañarles" a los niños en la lengua originaria por medio de pláticas naturales y canciones auténticas. Aun las frases más comunes, repetidas y fáciles de comprender

en lengua (ej. "Buenos días"; "¿Qué es esto?") se decían en español. El hecho de que los niños ya dominaban el español influyó bastante. Como dijo una guía: "Los niños no entienden lo que les digo en lengua y me frustro. Mejor les hablo en español, y me entienden".

5. Cambios de autoridades y maestros en las comunidades. Los NL tuvieron que pasar por el cambio periódico de autoridades de las comunidades y el cambio de maestros. En la mayoría de las comunidades que se rigen por el sistema comunitario de usos y costumbres, sus autoridades dan servicio por un año sin recibir pago por ello, en algunas es de año y medio, en muy pocas es de tres años, como se hace en los municipios que se eligen por partidos políticos. El cambio de autoridades municipales y de los comités de padres de familia de las escuelas, quienes están al tanto de que las escuelas funcionen bien, muchas veces llevaba consigo un estancamiento, por más que se tratara de evitarlo platicando con los nuevos representantes sobre los avances en los NL, darles algunas sugerencias y de alguna manera contar con su anuencia y apoyo para la continuidad de los trabajos.

   También entre los maestros se acostumbraba a cambiar de comunidad de trabajo por periodos de tiempo no reglamentados, a veces cada tres años, pero el número de años variaba dependiendo de acuerdos internos. Aunque ellos no eran directamente responsables de enseñar la lengua originaria a los niños de los Nidos, su actividad era importante al apoyar a los guías cuando estaban con los niños, y le daban continuidad al trabajo, porque eran los maestros de educación preescolar de esos mismos niños y estaban con ellos por lo menos 20 horas a la semana, más tiempo que los guías. Hubo maestros que no hablaban la variante lingüística del lugar y la aprendieron con los guías y demás hablantes de la comunidad para reforzar su trabajo con los niños. Los primeros tres o cuatro años de los NL, los maestros se mantuvieron en los centros de educación preescolar en donde funcionaban los Nidos, pero después a algunos les dieron otra comisión o entraron en el rol de cambios de personal acostumbrado. Varias veces llegaron a sustituirlos maestros sin capacitación ni experiencia en los NL, en algunos casos de otras áreas

lingüísticas, sobre todo a partir de la Reforma Educativa de Peña Nieto de 2013, que trató de privatizar la educación y de arrebatarles a los maestros sus derechos laborales. Aun así, ha habido casos de maestros que llegan a un área lingüística o variante diferente a la suya y generan estrategias para impulsar la revitalización lingüística.

6. Falta de continuidad entre niveles y sistemas escolares: La revitalización de la lengua maorí durante los últimos 40 años no es consecuencia sólo de los NL con inmersión total en la lengua originaria durante la primera infancia, sino que ha dependido del desarrollo de una trayectoria escolar de educación bilingüe (maorí-inglés) en todos los niveles educativos desde preescolar hasta universidad, con apoyo gubernamental y de fundaciones. En Oaxaca, nunca pudimos contar con una continuidad lingüística y cultural del NL en los siguientes niveles escolares, ni mucho menos con apoyos oficiales o externos. Siempre supimos que las posibilidades de que los niños de los NL oaxaqueños crecieran como niños bilingües teniendo como segunda lengua la originaria, dependía de un claro enfoque bilingüe en sus próximos años escolares. Esta continuidad no la pudimos realizar. En algunos casos los maestros de la primaria eran de otro sistema educativo, el general o no bilingüe, donde fortalecer el bilingüismo estaba ausente de sus propósitos educativos y su formación docente, y en la mayoría de las veces, de su interés personal. También se dieron casos en que la escuela primaria a donde pasaban los niños de los Nidos era del mismo sistema educativo indígena, sin embargo, los niños, si acaso encontraban algún apoyo para seguir con su proceso, sólo se daba en los primeros grados. Poco a poco la lengua originaria iba pasando a segundo plano, siendo cada vez más desplazada por el español en los libros de texto, con excepción de algunas lecturas y materiales complementarios en algunas de las variantes de las lenguas originarias.[8] Y más, si a lo anterior agregamos que en algunos padres de familia existía la idea de que el niño

[8] Según el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), se reconocen 364 variantes lingüísticas de las 68 lenguas originarias de México (FILAC, 2021).

podría confundirse con las dos lenguas y tener dificultades para hablar bien el español, que es una de las razones por las que envían a sus hijos a la escuela. Como consecuencia, darle continuidad al trabajo iniciado en los NL resultó más difícil que todo el trabajo para establecerlos y consolidarlos. Esto requería de un esfuerzo mayor que no habíamos previsto en su totalidad y que estaba fuera de nuestras posibilidades en ese momento.

La perspectiva comunitaria: ¿por qué no continuaron los NL en Oaxaca?

Las causas por las que no siguieron los NL con toda su metodología comunitaria y trasladaron su trabajo a los centros de educación preescolar o de inicial son diversas, pero algunas pueden ser comunes. Se debe tener presente que cada comunidad posee sus particularidades, que no se mantienen estáticas y que los cambios que van teniendo pueden repercutir en las actividades educativas y culturales. Además, las políticas educativas en México pueden cambiar cada seis años, aunque sea de forma, y a veces sufrir varios cambios o matices en un mismo sexenio, lo que tiene sus consecuencias en las actividades educativas, tanto en las oficiales como en las alternativas, porque son los mismos maestros los que trabajan en ambas, los mismos niños y las mismas comunidades.

En una comunidad de la región mixteca donde hay mucha migración, el NL no siguió por falta de niños, circunstancia que no se limitaba al NL, y la falta de niños resultó en la ausencia, digamos el abandono, de esta comunidad por la SEP. Aunque esta población de reciente creación para cuidar sus límites territoriales está a la orilla del camino que comunica al distrito de Nochixtlán con varias comunidades, en aquel tiempo no tenía energía eléctrica y el agua había que acarrearla del río de un pueblo cercano. Aquí no sólo desapareció el NL, también se quedaron sin maestra de educación inicial y preescolar, y estos niños de preescolar fueron atendidos por el maestro de la primaria que de por sí ya trabajaba con grupo multigrado de primero a sexto. De sujetarse a los lineamientos de la SEP, esta escuela, y un alto porcentaje de las escuelas multigrado de Oaxaca y

de todo el sureste mexicano, ya hubieran desaparecido, porque la SEP sólo ve estadísticas para comisionar o retirar a un maestro, no la pertinencia del trabajo educativo, aunque en nombre de la calidad y excelencia educativa se hagan reformas a la Constitución y a las leyes educativas. Estas escuelas se sostienen por el interés de las mismas comunidades que las han defendido.

En otras comunidades fue diferente. Algunos maestros que conocieron el trabajo de los NL desde el principio, ya sea porque trabajaban en educación inicial o en un preescolar donde había un NL o porque eran supervisores de una zona escolar, dicen:

> Al cambio de maestros llegó gente de la misma variante lingüística o de otra, pero sin capacitación y con poco interés por el trabajo del NL (…). Poco interés de algunos padres y maestros en revitalizar las lenguas originarias debido a que cargan con el peso de la discriminación (…). Las guías podían sostener por puro gusto e interés en el trabajo, pero por un tiempo, no para siempre. Estaban envejeciendo más y haciendo un esfuerzo que ameritaba ser recompensado, aunque ellas o ellos no lo pidieran, y de hecho llegó un momento en que las autoridades les dieron un pequeño apoyo económico, pero en el cambio de autoridades se los quitaron (…). Llegó un maestro hablante de la misma lengua, pero su interés por el trabajo con el NL apoyando a las guías fue insuficiente porque le dedicaba poco tiempo al trabajo después de su horario como maestro, lo que hacía que las guías pronto agotaran sus pocas energías como personas de la tercera edad y redujeran el tiempo dedicado a los niños.

Norma López, maestra de educación inicial que hizo un buen trabajo apoyando a los guías del NL de Guadalupe Llano de Avispas, Tilantongo, Nochixtlán, comentó al respecto:

> Para trabajar como maestra de educación inicial o preescolar en una comunidad donde hay un NL, es necesario entregarse casi de tiempo completo porque hay que estar en su horario como maestra, y también en el tiempo que los guías están con los niños, ya sea en la casa de alguno de ellos o en el local

del Nido, o en las actividades de la comunidad como la siembra de la milpa, el corte de palma, las hortalizas y la cría de lombrices, donde también se lleva a los niños y se habla sólo en la lengua mixteca. Todo esto es muy satisfactorio, pero es más trabajo para los maestros y también para los papás y mamás, y no todos pueden dedicarle el tiempo que esto requiere. Además, cuando ya sólo algunas personas mayores hablan la lengua originaria, les resulta más cómodo comunicarse en español.

A pesar de estos inconvenientes, en los NL se hacían esfuerzos por mantener su metodología de trabajo no escolarizada, que tanto trabajo les había costado alcanzar y avanzar en su propósito de hacer que los niños crecieran como bilingües y fortalecieran su cultura de pueblos originarios. Empezaron a modificar su forma de trabajo y a debilitarse cuando a los problemas anteriores se agregó que la jefatura, frente a las nuevas políticas educativas, ya no tuvo las condiciones necesarias para impulsarlos y darles acompañamiento permanente ni continuidad a los talleres de capacitación, donde los diferentes NL entraban en contacto, compartían sus experiencias de trabajo con los niños y reflexionaban sobre las mismas.

Educación inicial indígena, ¿hasta dónde conserva el compromiso lingüístico y comunitario de los Nidos de Lengua?

En la mayoría de los NL apoyaron el trabajo maestras de educación preescolar, y sólo en dos estuvieron de educación inicial. Pero fueron las maestras de este último nivel educativo quienes, ante la marginación de que han sido objeto a nivel nacional, empezaron a demandar capacitación pertinente para su trabajo y algunas a solicitar cambio de nivel. Fue así como se tomó la decisión de profundizar parte de la capacitación necesaria para los guías y las comunidades de los NL y extenderla a las maestras de educación inicial de Plan Piloto-CMPIO, tomando cuerpo en el Diplomado en Educación Inicial Comunitaria, que se desarrolló durante un año (2011-2012). Este primer diplomado de capacitación para la educación inicial indígena en Oaxaca tenía los siguientes propósitos:

> Se pretende que las docentes tengan los elementos necesarios para atender a los niños de 0 a 3 años en comunidades indígenas marginadas del estado de Oaxaca. Y lo hagan con los elementos conceptuales y metodológicos básicos correspondientes a una educación inicial pertinente con las culturas originarias y sus comunidades. Estas comunidades están significadas por un alto índice de migración y un acelerado desplazamiento de las lenguas, prácticas de crianza y en general, de las culturas originarias. Procesos que hay que tratar de revertir en función de la orientación del Movimiento Pedagógico. (Proyecto del Diplomado en Educación Inicial Comunitario, elaborado por Plan Piloto-CMPIO en junio de 2018).

El diplomado, facilitado por personal muy calificado, se organizó en cuatro módulos, cada uno con sus enfoques principales. Estos eran: a) "Comunalidad" y educación en Oaxaca (la vida comunal, las prácticas comunitarias de la socialización de niños pequeños, y las rupturas comunidad/escuela); b) Teorías del desarrollo infantil en el contexto comunitario indígena (desarrollo del bilingüismo temprano, sabiduría originaria sobre el desarrollo social y emocional del niño, y formación de ciudadanos responsables desde la niñez); c) Métodos de investigación y sus usos pedagógicos (capacitación en diversos métodos de investigación para formar maestras-investigadoras capaces de emplearlos en apoyo de proyectos pedagógicos); y, d) Teoría y didáctica de la educación inicial comunitaria (inicio de un manual de actividades para la educación inicial indígena bilingüe en contextos marginados).

Se ha dado continuidad a la formación con talleres y encuentros de intercambio de experiencias, pero han ingresado nuevas maestras después del diplomado, algunas en días próximos al inicio de la pandemia, que requieren de una capacitación más profunda. Por su parte, el Estado no les está ofreciendo ninguna capacitación, ni existe en Oaxaca una licenciatura para formar al personal de educación inicial indígena, a pesar de que desde el año 2016 está contemplado en la Ley Estatal de Educación, y que en la última Reforma Educativa (2019), la educación inicial pasó a ser parte de educación básica. Este silencio oficial hacia las demandas

legales resuena en Oaxaca, donde el derecho de cada niño indígena a "una adecuada educación inicial (…) conforme a sus criterios culturales y en su respectivo idioma" no se refleja en una mayor atención a este nivel, ni en la formación de las maestras que lo atienden. Pero la frágil defensa comunitaria y magisterial, y la orientación alternativa a la educación inicial indígena bilingüe y comunitaria en Oaxaca, continúan.

¿Cómo sobrevive la educación inicial indígena ante la pandemia en Oaxaca?

Indudablemente que la pandemia vino a afectar a toda la educación; fue un golpe inesperado, como inesperadas fueron las medidas tomadas por la Secretaría de Educación Pública. En marzo de 2020, por disposición de la SEP se suspendieron las clases presenciales en todo el país y se decidió que las clases serían por televisión e internet a nivel nacional, dejando con esta medida fuera de su alcance a muchísimos niños, maestros, padres y madres de familia, sobre todo en las zonas rurales e indígenas.

Al principio, se pensó que era cuestión de días o semanas para regresar a clases presenciales. Pero cuando ya habían pasado unas cuatro semanas desde que se suspendieron las clases y que no se veía para cuándo regresar, empezamos a hablar por teléfono con las compañeras de inicial, preguntándoles sobre su situación: cómo estaba la pandemia en su comunidad de trabajo, si la gente creía o no en esta enfermedad, si se habían presentado casos, qué y cómo estaban trabajando, qué avances y qué problemas tenían, y, finalmente, qué apoyos requerían de las diferentes instancias de la Jefatura. Desde entonces, se ha mantenido comunicación virtual entre la Jefatura y 32 de las 52 compañeras de este nivel educativo que tienen la posibilidad de conectarse a distancia para hablar sobre su trabajo, escuchar a otras compañeras, hacer comentarios sobre lecturas o presenciar conferencias sobre la labor de educación inicial.

De esta manera, nos enteramos desde los primeros meses de la pandemia, que mientras en algunos lugares había personas que no creían en el covid-19 y no tenían ningún contagiado en el pueblo, en otros ya sufrían decesos. La maestra Bicki Fernández Guadalupe (triqui), adscrita en la

comunidad trilingüe (triqui, mixteco y español) de Buenos Aires, Xochixtlán, Itunyoso, Tlaxiaco, comenta el cambio de ritmo de trabajo con los niñitos al pasar las semanas y con el cambio de la autoridad comunal:

> Antes íbamos cada 15 días a dejar y recoger trabajos. Mis niños son de un año a un año seis meses, por lo que no se pueden dejar trabajos impresos. La nueva autoridad de esta comunidad no cree mucho en la pandemia, pero hará una reunión para que los padres decidan si las maestras regresamos o no.

Así salió a la luz que al mismo tiempo que encaraban la pandemia, unos estaban enfrentando también al crimen organizado con retenes de salud y de seguridad a la entrada de sus pueblos, provocando miedo en adultos y niños, y desestabilizando a la comunidad y las tareas educativas. En la región de Tuxtepec, la maestra Maribel Canseco de Vega del Sol, mencionó:

> La comunidad donde laboro ha perdido a 10 personas por causa del covid-19, dejando dolores muy grandes en sus familias y en la comunidad. Primero se puso una barricada contra los ladrones en el Puente del Sol, y después un filtro sanitario.

A decir de las maestras, con la pandemia se dieron cuenta de lo difícil que es trabajar a distancia con los niños pequeños, porque necesitan actividades más prácticas, no escolarizadas, basadas en las prácticas de crianza, en la experiencia y los conocimientos adquiridos por las compañeras que tienen más años de servicio y que tomaron cursos para capacitarse como maestras de educación inicial comunitaria, como el Diplomado en Educación Inicial Comunitaria (2011-2012) y otros, impulsados por el Movimiento Pedagógico de la Jefatura.

Trabajar a distancia también dificulta mucho, si no lo hace imposible, avanzar con la meta importante lingüística, a pesar de que la meta es a la vez derecho y garantía de la educación inicial indígena promover el uso y aprendizaje de la lengua originaria. Una de las problemáticas que por la pandemia enfrentan las maestras es difícil de solucionar: ¿cómo crear la

relación íntima, cariñosa, familiar, con los niños que se necesita para "bañarlos" en la lengua originaria y motivar su aprendizaje natural? ¿Cómo promover el uso de la lengua originaria en la casa para que vaya retomando su rol tradicional de primera lengua de las y los bebés? Cuando el contacto con los niños y las familias está severamente limitado, el problema se agrava si la maestra es el único modelo de la lengua originaria para la familia. Donde hay un familiar que habla la lengua, muchas veces se trata de una persona de avanzada edad, a quien la familia cuida aún más y limita el contacto que pudiera tener con otros para que no se contagie de covid-19.

Ha quedado claro que en estas condiciones las maestras deben trabajar más con las mamás, muchas veces en visitas domiciliarias para que éstas les den seguimiento a los niños. Para las maestras que radican en la misma comunidad de trabajo esta actividad es más fácil, pero para las maestras que viven fuera (y a las que la comunidad les permite entrar) trabajan uno o dos días por semana o por quincena, según el testimonio de la maestra Briselda Landa López (mixe), adscrita a la Estación Sarabia, San Juan Guichicovi, de la región del Istmo:

> El martes 26 de enero fui a entregar y recibir trabajos de las y los niños mediante visitas domiciliarias. Visité a 18 niños con sus mamás en sus domicilios para dejar y recibir los trabajos. Las madres me dijeron que los niños no estaban tan dispuestos, y les recomendé que tuvieran paciencia, pero que los mismos niños hicieran sus trabajos, que los hagan despacio, que no se presionaran con respecto al aprendizaje de sus hijas e hijos. Me encontré con la novedad de que ya hubo fallecidos por covid-19.

Durante esta pandemia, de lo que más se quejan las mamás es de la falta de tiempo para apoyar a sus hijos en las actividades relacionadas con la educación, y, efectivamente, en el medio rural e indígena en muchas familias para sobrevivir, todos los integrantes deben trabajar, incluso los niños, quienes cuidan a los hermanitos más pequeños o a los animales. En el caso de madres solteras o viudas, los pequeñitos se quedan a cargo de los abuelos, para que su mamá vaya a trabajar:

> Dos madres de familia, en plena pandemia, se tuvieron que ir por necesidad a trabajar a México y dejaron a sus pequeños hijos con sus abuelitos. Yo sigo en contacto con ellas y con los abuelitos, y siguen haciendo algunos trabajos, pero no es igual (profesora Miriam Vásquez Méndez, San Andrés Yutatio, Tezoatlán, Huajuapan).
>
> Con la zafra de la caña, ahora las mamás están más ocupadas para que sus esposos tengan de comer y lleven su itacate, lo que les resta tiempo para apoyar a los niños en las actividades de educación inicial. (profesora Idalia Ronquillo Maximino, La Tabaquera, Acatlán de Pérez Figueroa, Tuxtepec).

Por otra parte, en estos momentos de crisis las mamás han tomado más conciencia de la importancia que tiene el trabajo de educación inicial. Intentan seguir las recomendaciones de las maestras en cuanto al buen trato y cuidado de los pequeños, y en cuanto a la alimentación sana empezando por los recién nacidos con leche materna, los productos de la milpa y otros alimentos naturales de la región, evitando los productos chatarra. Estas recomendaciones se han visto fortalecidas al ver las defunciones por el covid-19 en personas debilitadas por enfermedades provocadas por una mala alimentación que afecta al sistema inmunológico.

La pandemia no sólo trajo males, también se generaron procesos que serían muy importante destacar y apoyar. Por ejemplo, en algunos lugares resurgieron prácticas culturales ancestrales que se estaban perdiendo, como el uso de las plantas medicinales. En varios lugares están usando las hojas de guayaba, la hierba santa, el jengibre, el ajo y otras, según la flora del medio, para tratar de prevenir o curar síntomas de covid-19 en su etapa inicial. Los resultados obtenidos animaron a las maestras de la Zona Escolar 109 de la mixteca a hacer su herbario con plantas endémicas que sirven para curar enfermedades comunes en la región. Quienes conservan todos estos conocimientos son los abuelos, los más amenazados en un principio por la pandemia. En algunos lugares, ante el temor de ir a una clínica posiblemente contaminada, está resurgiendo la partería en casa, en muchos de los casos con todos los rituales que ésta conlleva.

A sugerencia de las compañeras, durante el ciclo escolar 2020-2021, para orientar su trabajo se hicieron algunas actividades de capacitación y reflexión: a) Un folleto elaborado por la Jefatura sobre algunas sugerencias de cómo aprovechar actividades espontáneas de los niños para propósitos pedagógicos; b) Una recopilación de frases ilustradas, escritas en lengua originaria y en español, con título Recordar que…, sobre cómo entiende cada maestra la importancia de su trabajo con los niños de educación inicial. Aquí un ejemplo:

> **Nanun' rua sí**… 'Ngo chrej e yiñanj an min chruun nga hua li, hue huin 'ngo nuguan' ni'niñanj da gane hue'ej nej sin' dan diu ne'ñanj'. 'Ngo nuguan' amin' ruguñu'unj dugumin' daran' chrej e yiñanj an duna nej sachij i riñan ne'.
> **Recordar que**… La educación temprana desde el corazón comunitario es la base fundamental para la vida futura de los niños de pueblos originarios. Y la lengua originaria es la base para conservar y fortalecer la cultura (profesora Hildeberta Martínez Vásquez (triqui), Guadalupe Villa Alta, Cabecera Nueva, Putla).

c) El estudio y reflexión grupal sobre el libro *El jardín de niños ya es muy tarde* (Ibuka, 1995), para reafirmar la gran importancia que tiene el trabajo de educación inicial desde el nacimiento del bebé hasta cumplir los tres años y va al preescolar; y, d) Pláticas y reflexiones a distancia con los ponentes del Diplomado en Educación Inicial Comunitaria sobre sus temas importantes, capacitación que las maestras recién contratadas perdieron.

Del conjunto de estos esfuerzos de capacitación y de las reflexiones de las maestras, puede decirse que se resaltó lo siguiente: la educación hay que verla no como algo individual, como se está pretendiendo con las clases a distancia, sino como un proceso familiar y comunitario. Urge identificar los elementos de las culturas comunitarias que están en riesgo, como las lenguas, los conocimientos medicinales y otros más, para tomar acuerdos como comunidad para fortalecerlos, y ver cómo se apoya desde la educación inicial. Las comunidades originarias tienen derecho a fortalecer la comunalidad y la lengua originaria desde la educación bilingüe no sólo

en la educación inicial, sino en todos los niveles educativos, como derecho humano fundamental dictado en la Constitución Política Mexicana y reforzado en la Reforma Constitucional de 2019.

Hacia el futuro

¿Cómo cerrar esta "frágil historia paralela, anticolonialista y plenamente oaxaqueña" que narra la defensa indígena de la primera infancia como territorio cultural y lingüístico de las comunidades originarias? Aunque quisiéramos anunciar la victoria sobre influencias colonialistas desde afuera que impactan las teorías, programas y pedagogías de la educación inicial en México, sería una proclamación vacía. En Oaxaca, como en todos los estados mexicanos, las fuerzas asimilacionistas perseveran sin parar, reclamando un "progreso" y una "modernización" nacional e intentando silenciar demandas comunitarias para que se respeten los derechos, deseos y prioridades de comunidades originarias de lucha. Aquí hemos quebrado el silencio colonialista, dando voz y visibilidad a unas luchas locales, siempre frágiles pero insistentes, de comunidades y docentes indígenas comprometidos a mantener control de la formación comunitaria de sus niños y el aprendizaje o la revitalización de sus lenguas originarias en esta etapa crítica de la primera infancia.

El reto de motivar que las familias revitalicen el uso de la lengua originaria en sus vidas diarias y comunitarias es aún fuerte. Aunque los diez Nidos de Lengua oaxaqueños se enfrentaron con diversos retos y ya no continúan como Nidos, su metodología en el contexto de la comunalidad oaxaqueña y del Movimiento Pedagógico está desarrollada en un buen porcentaje con la experiencia que ya se tiene en Oaxaca. Puede retomarse en el momento que haya condiciones propicias y la voluntad política para impulsar con seriedad la revitalización de las lenguas originarias de Oaxaca y de todo México, esperemos que no sea demasiado tarde.

Junto con las comunidades dedicadas a conservar sus lenguas, culturas y valores, y a pesar de la pandemia, las maestras de Plan Piloto-CMPIO siguen colaborando, comprometidas al esfuerzo de retomar gran parte de esa metodología en defensa del territorio cultural y lingüístico de la

educación inicial indígena, como es su derecho, su deber, y su fuerte deseo para asegurar el futuro de sus pueblos.

Bibliografía

Care for Kids. (2017). An overview of Kahanga Reo. New Zealand: Care for Kids. Disponible en: https://www.careforkids.co.nz/child-care-articles/article/162/an-overview-of-khanga-reo

Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (28 junio 2018). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas sobre su visita a México*. Disponible en: https://hchr.org.mx/wp/wp-content/themes/hchr/images/doc_pub/2018-mexico-a-hrc-39-17-add2-sp.pdf

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). (1994). *Primera Declaración de la Selva Lacandona*. Chiapas: Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Disponible en: https://enlacezapatista.EZLN.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/

Fishman, J. A. (1990). What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11:1-2, 5-36.

Fleer, M. y van Oers, B. (2018a). International trends in research: Redressing the North-South balance in what matters for Early Childhood Education research. En M. Fleer & B. van Oers (eds.). *International Handbook of Early Childhood Education,* 1-30. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.

——Eds. (2018). *International Handbook of Early Childhood Education,* 2 vols. Dordrecht, The Netherlands: Springer Science+Business Media B.V.

Fleer, M., Chen, F. y van Oers, B. (2018). New directions in early childhood education practice: International developments and practice gaps. En M. Fleer & B. van Oers (Eds.). *International Handbook of Early Childhood Education,* 955-966. Dordrecht: Springer Science+-Business Media B.V.

Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC). (19 febrero de 2021). *INALI: 37 de las 68 lenguas indígenas de México tienen algún riesgo de desaparición.* Disponible en: https://www.filac.org/inali-37-de-las-68-lenguas-indigenas-de-mexico-tienen-algun-riesgo-de-desaparicion/

Ibuka, M. (1995). *El Jardín de niños ya es muy tarde.* México: Editorial Diana.

King, J. (2001). Te Kohanga Reo: maorí language revitalization. En L. Hinton & K. Hale (Eds.). *The green book of language revitalization in practice*, 119-128. Academic Press.

Liddiard Cárdenas, S. y Pérez Piñón, F. A. (2019). Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental. *Debates por la historia,* vol. VII, núm. 1, enero-junio de 2019, pp. 35-66.

Martínez Vargas, T. (29 julio 2019). Educación inicial. Incorporación a la educación básica y obligatoria. México: Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C. Disponible en: https://ciep.mx/OUj2

Mejía-Arauz, R. y Quiñones, G. (2018a). Early childhood education and development in Latin America. En M. Fleer y B. van Oers (Eds.). *International Handbook of Early Childhood Education*, 789-793. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.

——(2018b). Early childhood education and development in Mexico. En M. Fleer y B. van Oers (Eds.). *International Handbook of Early Childhood Education*, 843-856. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.

Meyer, L. M. (2017). Resisting westernization & school reforms: Two sides to the struggle to communalize developmentally appropriate initial education in indigenous Oaxaca, México. *Global Education Review*, *4*(3), 88-107.

——(2009). *El Nido de Lengua: Orientación para sus guías*. México: Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de México (CMPIO). Disponible en: https://www.slideshare.net/adanlora/el-nidodelengua

Myers, R., Martínez, A., Delgado, M. A., Fernández, J. L. y Martínez, A. (2013). *Desarrollo infantil temprano en México: Diagnóstico y recomendaciones.* Banco Interamericano de Desarrollo, División de Protección Social y Salud. Disponible en:https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desarrollo-infantil-temprano-en-M%C3%A9xico-Diagn%C3%B3stico-y-recomendaciones.pdf

Naciones Unidas México (18 noviembre 2017). Visita de la Relatora Especial de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas. Disponible en: https://www.onu.org.mx/visita-de-la-relatora-especial-de-la-onu-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas/

Rendón Monzón, J. J. (2011). *La Flor Comunal.* México: Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, CMPIO, CEEESCI, CSIIO, México.

Schleicher, A., Bourne, J. y Naidoo, J. (2019). A world ready to learn. *UNICEF Connect*. Disponible en: https://blogs.unicef.org/blog/world-ready-to-learn/

Suprema Corte de Justicia de la Nación (noviembre de 2019). Reseña del Amparo en Revisión 115/2019. Disponible en: https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/resenias_argumentativas/documento/2020-07/res-JLGAC-0115-19.pdf

Tierney, A. L. y Nelson, C. A. (2009). Brain Development and the Role of Experience in the Early Years. *Zero to Three*, 1 de noviembre, 30(2), 9-13. Disponible en: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3722610/

Pedagogías territoriales

Radio comunitaria indígena y territorio: revisitando Radio Totopo[1]

ELENA NAVA MORALES[2]

Introducción

Actualmente en México hay una fuerte presencia de radios comunitarias indígenas, muchas comunidades han adoptado este medio de comunicación para la transmisión de información a sus poblaciones. Con la reforma a la ley de telecomunicaciones de 2013 hubo algunas transformaciones que lentamente van teniendo sus impactos en las radios. La entrada en la legislación de la categoría de concesiones sociales (comunitarias e indígenas) permitió que algunas radios obtuvieran concesiones. Sin embargo, el panorama no es del todo alentador pues los trámites rebuscados, las demoras burocráticas y la obligación de transmitir ciertos contenidos (propaganda política, por ejemplo) en las programaciones de las radios han desalentado a muchas radios a tramitar sus concesiones. A pesar de esto, y recordando la reflexión de Ramos (2021), es central poder hacer uso de esta nueva categoría de "concesiones sociales" para poder abrir brecha a

[1] Este trabajo fue financiado por el Proyecto de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica–UNAM (PAPIIT-UNAM) con el apoyo IA 304421 "Indigenizando la modernidad: experiencias de resignificación y domesticación de las tecnologías digitales entre los pueblos indígenas en Oaxaca".

[2] Agradezco infinitamente la invitación de Benjamín Maldonado Alvarado y de Rocio Moreno Badajoz para participar en su libro. Su paciencia y empatía fueron fundamentales para poder culminar este texto en medio del torbellino que ha sido esta pandemia.

nivel legislativo y poder continuar el proceso de flexibilización del derecho positivo fundamento de las leyes.

En este texto reflexionaremos sobre la importancia de las radios indígenas comunitarias y su relación con la defensa, preservación y reconstrucción del territorio. Para poder ilustrar esta idea, me apoyaré en la Radio Comunitaria Totopo, ubicada en el Istmo de Tehuantepec, en Juchitán de Zaragoza. En esta radio pude trabajar durante la investigación que realicé para mi tesis doctoral, la conocí por primera vez en 2010. Varios de los interlocutores que tuve en aquel tiempo siguen trabajando en la radio y he mantenido contacto con ellos hasta el día de hoy. La relación con los integrantes de la Radio Totopo que aún permanecen ahí se podría catalogar como un *cumulative long term involvement* (Ramos, 1990), es decir, muy parecido al estilo brasileño de hacer trabajo de campo del que habla Alcida Ramos, en México, también los antropólogos, para mantener la calidad de nuestros escritos e investigaciones recurrimos a varios viajes a trabajo de campo que son intermitentes y pueden durar hasta varias décadas (Ramos, 1990, p. 13).

El último viaje que realicé al Istmo (después de seis años de no poder viajar hacia allá) fue en diciembre de 2021, fue un viaje muy rápido, me recibieron Carlos Beedxe' (coordinador de la radio) y Reyna de la Cruz (locutora de la radio), pues mantenemos una relación permanente y estrecha a través de redes sociales (WhatsApp y Facebook). En este último viaje pude visitar la nueva construcción de Radio Totopo y tomar fotos aéreas, una de ellas ilustra este trabajo.

Elegí Radio Totopo porque ha sido a lo largo de los últimos quince años un bastión de resistencia y lucha en la región del Istmo de Tehuantepec y también ha sido uno de los proyectos comunicativos más duraderos y perseverantes en el estado de Oaxaca.

La radio nació en noviembre de 2005 con la renta de una casa sencilla de un piso en el Barrio de los Pescadores. Este barrio se ubica al sureste de Juchitán, en su Séptima Sección. Entre los siglos XVI y XVIII, en Tehuantepec, los barrios eran de gran importancia para la organización territorial, política y religiosa de la sociedad zapoteca (Zeitlin, 2005). Si bien Juchi-

tán no se pobló al mismo tiempo que Tehuantepec, sino posteriormente, el Barrio de los Pescadores y otros barrios clasificados por los oficios de sus habitantes, revelan la existencia de este tipo de organización territorial, política y religiosa en Juchitán. La Séptima Sección de Juchitán, estigmatizada como "pobre y sucia" por las crecientes élites de la ciudad, representa, aún en la actualidad, un bastión de la resistencia zapoteca a la higienización y a la desmedida urbanización de las metrópolis.

La casa donde se estableció primero la radio se ubicaba en la esquina de las calles Insurgentes y Ferrocarril, ubicada a solo dos cuadras de la Capilla de la Santa Cruz de los Pescadores y sobre la misma calle (Insurgentes) donde diariamente se pone el mercado de pescado y de mariscos que inicia sus ventas desde la madrugada. Posteriormente, la radio cambió de casa a media cuadra al este de su ubicación original, es ahí donde se localiza la nueva construcción de la radio que vemos en la foto aérea al final de este trabajo.[3]

Este texto primero se explicó de manera general qué son las radios comunitarias e indígenas, después se abordan las relaciones de las radios comunitarias con el territorio para después pasar a los dos casos que nos permiten pensar la relación de Radio Totopo y el territorio. El primero muestra cómo la radio se posicionó en la defensa y lucha por las tierras contra las empresas eólicas que entraron al territorio istmeño desde 1994. El segundo presenta algunas formas en que la radio actuó frente a los sismos que afectaron el territorio istmeño en 2017. El texto cierra con algunas ideas relacionadas con la importancia de la radio como un dispositivo no sólo comunicativo, sino un espacio de socialización, de protección y rearmonización del territorio y como un espacio que fortalece la resiliencia y las estrategias pedagógicas de resistencia entre los pobladores del Barrio de los Pescadores y demás habitantes de Juchitán interesados en el proyecto de la radio.

[3] Para más detalles sobre los primeros años de la radio ver: Nava, 2018a.

Radios comunitarias indígenas

En un texto de 2016, Magallanes y Ramos describen la dificultad de definir a los medios de comunicación indígena debido a su heterogeneidad y a que cada proyecto comunicativo responde a necesidades muy particulares de las comunidades. Para ellos, pensar en una definición sería encajonar a los medios en un lugar que quizá no les correspondería. Por ello creemos que los autores aciertan al no definir de manera tajante a los medios comunitarios e indígenas. Para Vásquez y Huerta (2016), la comunicación comunitaria indígena englobaría a los proyectos de comunicación (radio, cine, video, internet) creados por y para las comunidades indígenas. Para ampliar esta discusión, Ramos (2021) apuntó de manera enfática que el término de medios indígenas, en el contexto actual en México, debe ser usado estratégicamente para poder negociar de manera más amplia con el Estado nacional.

Coincido con los autores mencionados anteriormente, no hay una sola manera de definir a los medios comunitarios indígenas, cada pueblo tiene sus propias formas de comunicación y elige selectivamente qué uso le da a la radio, a la televisión, al cine o a las redes socio-digitales. También es importante mencionar que los medios comunitarios no indígenas están presentes no solo en el ámbito rural, sino que también emergen en lo urbano.

Dentro de la variedad de usos de medios en el ámbito indígena hay un medio que aparece constantemente a lo largo de muchas latitudes: la radio. Jaime Martínez Luna le atribuye su éxito a que es un medio que está asentado en la oralidad que es una característica intrínseca de las poblaciones indígenas y rurales. La oralidad, a diferencia de la escritura, es el medio que prevalece en estos espacios para comunicar en el cotidiano y de transmitir la lengua, los conocimientos, las historias o los saberes. La oralidad favoreció la utilización de la radio por los pueblos indígenas en México y en otras latitudes. Para Martínez Luna (2003):

> ha sido el instrumento de comunicación más natural en el mundo en que vivimos. Es un instrumento horizontal, al que todos tenemos acceso y gracias a eso podemos intervenir en la vida comunitaria. La oralidad supone acerca-

> miento y un profundo grado de intimidad. También una comunicación que hace historia, es decir, hace profundos los conceptos del uno frente al otro. La oralidad es relación directa, contacto, por lo mismo persuasión y memoria. Todos guardamos lo que el otro nos dice. Lo atesoramos como documento no escrito que, incluso, adquiere mayor valor porque no está escrito, porque es "palabra de hombres", reza la cotidianidad. La oralidad ha sido la fortaleza más profunda de los pueblos que han visto aplastados sus escritos, su pictografía. Su imagen, que es su memoria, es susceptible de robo, incendio, arrebato, etcétera. Lo que se pinta para guardar sale de las fronteras de la posesión y se convierte en indeleble; sin embargo, la palabra construida y guardada en el cerebro no puede robarse ni atraparse. Es la clandestinidad profunda de lo propio.
>
> La oralidad riñe frente a lo escrito, incluso diríamos que lo escrito es una manera de imposición que las sociedades colonialistas han usado en su dominio, encontrando en la oralidad la más profunda resistencia desde lo propio de los colonizados. La oralidad es de igual forma un modelo de reproducción de la vida, es también una civilización, como lo son ahora la radio y la televisión (2003, pp. 61-62)

Hablar del surgimiento de las radios comunitarias indígenas en México nos lleva a tocar algunos antecedentes. Por ejemplo, los vínculos de la radio con la educación. México fue influenciado en este sentido por las escuelas radiofónicas de Colombia y República Dominicana. Especialmente, Radio Sutatenza, experiencia colombiana nacida en 1947, fue una fuerte influencia para el proyecto mexicano de las escuelas radiofónicas (García, 2022). A su vez Radio Sutatenza:

> [...] se inspiró en las experiencias canadienses que utilizaban la radio con fines educativos entre los campesinos como la Corporación de Radiodifusión Canadiense, Federación Canadiense de Agricultura y Asociación Canadiense para la Educación de Adultos (García, 2022, p. 39).

En México en la década de 1950, inició un proyecto del gobierno mexicano en colaboración con la iglesia católica, las escuelas radiofónicas, que fue inspirado en la experiencia colombiana. El principal objetivo de este proyecto era reducir el analfabetismo de las comunidades indígenas más alejadas del país, era una extensión del proyecto civilizatorio de aquel tiempo en que se pretendía la "aculturación" y la integración de los pueblos indígenas al proyecto nacional mexicano.[4]

Tampoco debemos olvidar el proyecto de las radios indigenistas operado por el Instituto Nacional Indigenista, Castells (2011) lo describe bien:

> Entre 1979 y 2000, el estado instaló en México 21 radiodifusoras en las zonas más marginadas del país. Las radios transmitían en lenguas indígenas y constituían la principal herramienta de difusión cultural del Instituto Nacional Indigenista (INI) (Castells, 2011, p. 124).

Estas radios pretendían llevar a las comunidades contenidos diversos a través de las ondas radiales, la tesis doctoral de Ramos (2005) cuya investigación realizó en la montaña de Guerrero,[5] es un interesante ejemplo de cómo esas radios que fueron establecidas por el gobierno mexicano tuvieron una aceptación por parte de las poblaciones locales, quienes se apropiaron de las estaciones y tuvieron una fuerte presencia en las comunidades.

Vale la pena destacar que estas radios indigenistas tienen orígenes institucionales con la participación de actores específicos quienes muchas veces eran enviados desde la ciudad a organizar y a administrar las radios. La diferencia con las radios comunitarias indígenas es que estas son administradas y operadas por los propios habitantes de las regiones donde

[4] Para ver más detalles sobre las escuelas radiofónicas en México ver: García, 2022 (tesis inédita).

[5] El mismo José Manuel Ramos tuvo una participación directa en la primera etapa del desarrollo del Sistema de Radiodifusión Cultural Indigenista y estuvo a cargo de la formulación del proyecto de instalación de la primera radiodifusora en Guerrero: "La Voz de la Montaña". (Ramos, 2005).

se establecen y muchas de ellas, como mencioné párrafos atrás, no tienen ningún vínculo con el Estado mexicano. Sin embargo, el caso de algunas radios indigenistas es peculiar pues las mismas poblaciones emprendieron cierta "domesticación" de estas radios y los contenidos y las maneras de operar se flexibilizaron, aunque en varias de ellas también se han dado ciertas tensiones y negociaciones.[6]

Relación de las radios con el territorio

En un estudio reciente, realizado por José Manuel Ramos Rodríguez y producido por Cultural Survival, observamos cómo la aproximación a diversas radios de 19 países muestra ciertos intereses en la producción de contenido de esas radios. Ramos (2020) menciona doce puntos principales entre los que destacan la defensa de los territorios indígenas y el cuidado de la Madre Tierra. Estos dos puntos son centrales si pensamos en los procesos de extractivismo y despojo que viven actualmente los pueblos originarios del mundo.

La noción de territorio ha sido conceptualizada de diversas maneras y vinculada a conceptos como espacio o paisaje. En este texto nos apoyaremos en la noción de territorio de Barabas (2014), quien desde Oaxaca explica que:

> … los territorios culturales o simbólicos a los que nos referimos son los que habitan los grupos etnolingüísticos, de allí que les llame etnoterritorios, entendiéndolos como el territorio histórico, cultural e identitario que cada grupo reconoce como propio, ya que en él no solo encuentra habitación, sustento y reproducción como grupo, sino también oportunidad de reproducir cultura y prácticas sociales a través del tiempo. El etnoterritorio remite al origen y la filiación del grupo en el lugar y los niveles de autoreconocimiento pueden ser étnicos, regionales, subregionales o comunales. Esto es, que se construyen etnoterritorios locales, de nivel comunitario, que es la forma actualmente más reconocida, así como globales, que pueden ser subregionales o abarcar todo

[6] Como ejemplo de este último caso referente a tensiones y conflictos ver: Nuñez, 2021.

> un grupo etnolingüístico, lo que supone cierto nivel de abstracción, ya que no se trata de territorios de lo cotidiano (2014, p. 440).

El territorio entre los pueblos indígenas en Oaxaca va más allá de ser un espacio destinado a vivir. La noción de territorio toca otras dimensiones como la histórica, la simbólica o la ritual, tiene que ver con las maneras sociales, políticas y espirituales de construir el espacio donde se vive. Para ejemplificar lo anterior podemos hacer un acercamiento a lo que el territorio significa para Floriberto Díaz Gómez, antropólogo *ayuujk* de Santa María Tlahuitoltepec Mixe:

> La Tierra es para nosotros una Madre, que nos pare, nos alimenta y nos recoge en sus entrañas. Nosotros pertenecemos a ella; por eso, nosotros no somos los propietarios de tierra alguna. Entre una Madre e hijos la relación no es en términos de propiedad, sino de pertenencia mutua. Nuestra Madre es sagrada, por ella somos sagrados nosotros. La Tierra, como territorio, da parte de nuestro entendimiento de que cada uno de los elementos de la naturaleza cumple una función necesaria dentro del todo, y este concepto de integralidad está presente en todos los demás aspectos de nuestra vida… Cuando los seres humanos entramos en relación con la Tierra, lo hacemos de dos formas: a través del trabajo en cuanto territorio, y a través de los ritos y ceremonias familiares y comunitarias, en tanto Madre… Es la relación de la gente con la Tierra la que nos permite definir el concepto del Creador y Dador de Vida; es más, es ella la que da explicación al concepto de Trinidad en la comunidad (2007, pp. 40-41).

La tierra en el andamiaje teórico del autor es una madre que alimenta, que protege, que recoge de vuelta a los humanos. El autor también dice que se entra en conexión con la Tierra de dos maneras. La primera a través del trabajo en cuanto territorio, es decir el trabajo, como un pilar central de su pensamiento, permite que las personas puedan relacionarse con el territorio a través del trabajo en la milpa, en el cuidado de los cultivos, en la transformación de lo obtenido de la tierra en el alimento cotidiano,

etcétera. Por otro lado, el autor también plantea que se entra en relación con la Tierra a través de la ritualidad y las ceremonias familiares y de la comunidad y esto se refleja en las prácticas cotidianas rituales.

Siendo el territorio un elemento tan importante dentro del pensamiento de los pueblos indígenas en Oaxaca podemos afirmar que todos los elementos que perviven en él o que se relacionan con él coadyuvan diferencialmente al mantenimiento de la relación de los seres que conviven con y en él. Es el caso del tequio, por ejemplo, que también figura en el cuerpo teórico de los precursores de la comunalidad: Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz Gómez. El tequio es el trabajo colectivo y gratuito que prestan los comuneros que forman parte de una comunidad. El tequio generalmente es organizado por las autoridades municipales en turno y se aboca a avanzar en alguna obra, a la construcción de una carretera o de un edificio público o a la abertura de las brechas (corte de maleza) que separan un municipio de los municipios aledaños. El tequio como parte de este sistema donde imperan los principios de la comunalidad permite a la comunidad trabajar colectivamente, convivir, ejercer la solidaridad en pos de un objetivo común, esto no quiere decir que este sistema de trabajo sea armónico y ajeno a tensiones, también surgen diversos problemas y hay mucha gente que en la actualidad no quiere dar más tequio por cuestiones económicas o religiosas.

Volviendo al tema eje de esta sección, considero que la noción de etnoterritorio, presentada por Barabas (2014), nos puede ayudar a pensar las relaciones de los integrantes de la radio y su territorio, pues en ellas la dimensión histórica y política tienen una fuerte presencia.

Históricamente en Juchitán, el territorio ha tenido diversos momentos de reconfiguración que vale la pena mencionar brevemente. La reforma agraria inició con el reparto de tierras a las comunidades, pero también las privó de sus privilegios comunales, los cuales se fundamentaban en sus formas colectivas de manejo de recursos (Michel, 2009, pp. 470-471). La reforma agraria "garantizó la posesión inalienable de la tierra a las 'corporaciones civiles' (rancherías, pueblos, tribus, etcétera), como consideraban

legalmente a los pueblos indígenas (Art. 27), y prohibió su venta, pero siempre la conservó como propiedad del estado" (Barabas, 2014, p. 448).

Lo anterior se desdobló en un proceso largo de recomposiciones políticas y administrativas. La solicitud de restitución de bienes comunales en Juchitán empezó desde 1919 y continuó a través de los siguientes treinta años. Michel (2009) muestra cómo en la política local hay una fuerte preocupación en la manera de administrar las tierras, por ejemplo, cuando en 1961 el presidente municipal de Juchitán encaró al Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización (DAAC), esto para proteger a "propietarios zapotecos de tierras comunales de una posible redistribución de sus tierras por parte de la administración agraria" (2009, pp. 472-473). Al mismo tiempo, las élites zapotecas se beneficiaron de la reforma agraria, por ese motivo se resistieron al estatuto ejidal (1960), dando como resultado que el presidente de la república en turno alterara la legislación agraria (Villagómez, 1996; Michel, 2009), creando una nueva categoría. Hasta ese momento en la Constitución no existía la "pequeña propiedad privada de origen comunal". De esta manera, las élites locales se fortalecieron, pues el proceso de reconocimiento y restitución agraria las favoreció. Muchos de los campesinos zapotecos que no fueron favorecidos con tierras se refugiaron en Álvaro Obregón, colonia fundada por Heliodoro Charis,[7] caudillo juchiteco obregonista de la época de la Revolución, quien se destacó por sus contribuciones y apoyos sociales a los juchitecos (Nava, 2018a).

[7] En enero de 2013, esta comunidad de Juchitán y San Dionisio del Mar protagonizaron una fuerte lucha contra Mareña Renovables (hoy Eólicas del Sur), en defensa de la Barra de Santa Teresa, la cual funge como una incubadora de peces y de camarón para su liberación en el océano Pacífico y también alimenta a todos los pueblos ribereños de la Laguna Superior como Álvaro Obregón, Santa María Xadani, Juchitán, Unión Hidalgo, Chicapa de Castro y San Dionisio del Mar. Además, esta Laguna Superior está conectada a la Laguna Inferior de donde se alimentan los pueblos ikoots de San Mateo del Mar y San Francisco del Mar, son dos lagunas que alimentan y dan vida a los pueblos ikoots y zapotecas (Entrevista a Carlos Beedxe', 2021).

Con todo este panorama emergió el movimiento autonomista que pretendía derrocar al Partido Revolucionario Institucional (PRI) que era la cabeza del poder municipal y, por ende, quien administraba el territorio.

> En 1971, Manuel Musalem (Tarú), afiliado al Partido Popular Socialista (PPS), no al PRI, ganó las elecciones en Juchitán. Al año siguiente, su administración fue sustituida y terminó nuevamente en manos del PRI, sin embargo, ya había una enorme movilización social andando. Lo anterior, pero sobre todo la alteración de la organización social basada en el territorio dio paso a nuevas formas de organización política (Binford y Campbell, 1993; Michel, 2009; Binford, 1993). (Nava, 2018a, p. 51)

Las complejas circunstancias traídas por la reforma agraria, la monopolización de tierras en manos de las élites juchitecas, el poder del PRI y los miles de campesinos zapotecos desposeídos se sacudieron con el panorama más amplio de movilizaciones globales de los años sesenta. En la década de 1970 floreció la Coalición Obrera Campesina Estudiantil del Istmo COCEI (Campbell, Binford, Bartolomé y Barabas, 1993). En 1973, nació de manera formal la Coalición, constituida por gente del movimiento estudiantil, por opositores al régimen priista juchiteco, por víctimas de la monopolización y especulación de las tierras en la época prerrevolucionaria, y por algunos nuevos latifundistas que se beneficiaron del proyecto de irrigación del Distrito de Riego número 19, resultado de las acciones de la reforma agraria (Binford, 1993, p. 94).

Durante esa década los miembros de la COCEI tuvieron una fuerte actuación política.[8] La organización comenzó poniendo énfasis en la cues-

[8] Es importante mencionar que durante los años de la COCEI al frente del municipio de Juchitán se formó la Radio Ayuntamiento Popular. Nació en enero de 1981 y fue una radio que se fortaleció con el trabajo de la gente del pueblo, transmitía en zapoteco y tenía diversas funciones como convocar al pueblo a manifestaciones y asambleas, sus programas cotidianos giraban en torno a temas agrarios, culturales y contenidos para las infancias (López Mateos, 1993).

tión de la tierra, sin embargo, con el paso de los años sus intereses se desviaron. Los cambios en sus líneas de acción permitieron a la COCEI seguir ganando soporte, pero la cuestión agraria no avanzó (Rubin, 1993, p. 160).

Muchas veces al estar en Radio Totopo, los locutores hablaban de un tiempo de esplendor de la COCEI. Se referían a él como "en la época de la COCEI", aludiendo al tiempo en que la organización aún no se corrompía ni fusionaba con los partidos políticos. Con el pasar del tiempo la legitimidad de la COCEI se debilitó pues sus dirigentes tomaron el poder y se aprovecharon eso para institucionalizar al movimiento.

Todo este panorama es importante pues da muestra de la complejidad de los procesos históricos que ha sufrido la tierra y los significados que desde diversos puntos de vista se le han atribuido. Desde estas perspectivas, a través de la historia, podemos entender lo que algunos juchitecos contemporáneos piensan sobre el territorio y las maneras de conservarlo y protegerlo. Por ello, la idea de tener una radio comunitaria indígena en el Barrio de los Pescadores fue bienvenida desde el inicio. La gente de la Séptima Sección de Juchitán acogió a la radio pues era una radio del pueblo y para el pueblo, en donde participaban y participan los mismos vecinos del barrio, algunos con programas semanales, como colaboradores esporádicos o como audiencia. Es importante recordar que en el caso de la radio Totopo las dos líneas principales de trabajo, al menos hasta 2010, eran la defensa del territorio y el fortalecimiento de la lengua zapoteca. Particularmente, la defensa del territorio ha sido un eje que persiste hasta la actualidad pues hay una presencia continua de las empresas eólicas en el territorio istmeño.

Antes de iniciar la siguiente sección, es importante destacar que las radios comunitarias en territorios indígenas, como emprendimientos colectivos que son impulsadas por la misma comunidad o algunos actores de la comunidad, forman parte de entramados de instituciones y prácticas que reproducen y mantienen al territorio.

A continuación, analizaremos brevemente dos momentos emblemáticos que ilustran de manera clara las maneras en que la emisora coadyuva a la protección del territorio donde está asentada.

Primer momento: la radio y las eólicas

La región del Istmo de Tehuantepec tiene una historia marcada por invasiones, conquistas, resistencias y relaciones interétnicas. Vale la pena mencionar que a lo largo de su territorio conviven diversos grupos etnolingüísticos, principalmente los binnizá, los *ayuujk* y los *ikoots*, además de personas pertenecientes a las comunidades negras de la costa y de otros miembros de grupos etnolingüísticos.

En el siglo XX, en el istmo oaxaqueño, hubo una gran cantidad de cambios económicos, algunos de ellos resultado de los proyectos nacionales de desarrollo como la carretera Transístmica y la carretera Panamericana, el Distrito de Riego y la Presa Benito Juárez o las instalaciones petroleras de Salina Cruz, todo esto en la última mitad del siglo XX.

Después del reparto agrario en el siglo XX, el Istmo de Tehuantepec se configuró con 1 997 500 ha de las cuales el 78% son de propiedad social (ejidal y comunal), de este total el 87% pertenece a población indígena. En 1992, hubo una modificación al artículo 27 de la Constitución Mexicana, mejor conocida como "contrarreforma agraria". Esta nueva reforma fue "concebida como parte de un programa de modernización neoliberal del campo, que creó las condiciones jurídicas para la privatización de las tierras ejidales y comunales y dio por terminada la distribución de tierras de la reforma agraria" (Barabas, 2014: 448). De esa manera, las tierras indígenas se tornaron vulnerables al entrar al mercado y emergió la posibilidad de privatizarlas.

En el año 2000, con el surgimiento de la Iniciativa de Integración Regional de Sudamérica (IIRSA) y en 2001 con la aparición del Plan Puebla Panamá (PPP), la situación se tornó aún más compleja pues ambas iniciativas:

> se presentan en reuniones oficiales como acuerdos aduanales y de flexibilización jurídica para el libre comercio entre corredores de desarrollo, aprovechando y construyendo infraestructura que los haga posibles, en ejes multimodales que cohesionen regiones y faciliten el transporte de mercancías y productos entre el Atlántico y el Pacífico y estos ejes, cortados y unidos a su vez, por cir-

> cuitos transversales. Para lo anterior, el primer paso es la integración física en áreas de transporte, telecomunicaciones y mercados energéticos y desarrollo de espacios aislados. Es decir, que la presencia intermitente del gran capital pasa a permanente y el acceso difícil a los recursos naturales renovables y no renovables pasa a [ser] factible (Rodríguez, 2009, p. 2).

Con esta explicación de Rodríguez (2009) se aprecia la fuerte reconfiguración de la región a través de diversas iniciativas capitalistas relacionadas con el transporte, las telecomunicaciones y los mercados energéticos. En palabras de Varese, se trataría de un "ejemplo más de reorganización espacial y poblacional en la integración sistémica de la acumulación de capital en una región dada del planeta" (2008, p. 44).

La mega escala del PPP contemplaba iniciativas locales, donde se planearon establecer corredores constituidos por redes ferroviarias, sistemas carreteros y aeroportuarios que se acompañaban de iniciativas energéticas, gasoductos, hidroeléctricas, entre muchos otros mega emprendimientos (Rodríguez, 2009).

En abril de 2007, se celebró la "Cumbre para el Fortalecimiento del PPP", llevada a cabo en Campeche, México, ahí se determinó que el PPP sería en el futuro el "Proyecto de Integración y Desarrollo de Mesoamérica" o "Proyecto Mesoamérica". Fue oficialmente lanzado el 28 de junio de 2008 en la X Cumbre del Mecanismo de Diálogo y Concentración de Tuxtla, llevada a cabo en Villahermosa, México.

Como parte de estos megaproyectos y enfocándonos particularmente en el tema de esta sección, el corredor eólico en el Istmo, comenzó en 1994 con la construcción del primer parque eólico La Venta I en el poblado de La Venta, municipio de Juchitán de Zaragoza. En 2006, se construyó La Venta II con 98 turbinas eólicas y en 2011, apareció La Venta III con 120 turbinas. En 2014, continuó el gran plan de sembrar aerogeneradores en el territorio istmeño con el parque eólico Pacífico de la empresa francesa EDF Energies Nouvelles.

En la actualidad, según el Atlas de Justicia Ambiental (actualizado el 9 de diciembre de 2020), en el istmo hay 29 parques eólicos que cubren

una extensión total de 32 mil ha y 1564 aerogeneradores operando. Los pueblos donde se han establecido los parques y sus aerogeneradores son: Asunción Ixtaltepec, el Espinal, Juchitán de Zaragoza, Santa María Xadani, Santo Domingo Ingenio y Unión Hidalgo. (https://ejatlas.org/conflict/corredor-eolico-en-el-istmo-de-tehuantepec-oaxaca).

El problema con los parques eólicos tiene que ver con que no se han buscado espacios de diálogo donde prevalezcan conversaciones horizontales y voluntad de entendimiento entre los representantes de las empresas y los campesinos dueños de las parcelas donde se instalan los aerogeneradores que producen la energía. En 2010, cuando realicé trabajo de campo para mi tesis doctoral en la Radio Totopo, los conflictos de las eólicas con los campesinos ya habían surgido. Pude consultar varios documentos y escuchar las voces de los campesinos en algunas reuniones en la radio y en otros espacios donde se llevaban a cabo discusiones al respecto. Accedí a una relatoría de un taller de reflexión e información sobre el proyecto eólico llevada a cabo en abril de 2008, donde colaboradores de la radio participaron activamente, y los testimonios de los campesinos son lamentables, por ejemplo, el señor Ismael (nombre ficticio para proteger su identidad) decía:

> Nos engañaron, nos dijeron que el proyecto era como Procampo [un proyecto del gobierno federal de apoyo a los campesinos] y por eso yo renté mi terreno de cultivo. A nosotros, la gente pobre, nos han engañado; justo el intermediario nos dijo que firmáramos porque nos daría mil pesos por contrato y 150 por hectárea. El dinero nos hizo firmar, porque no tengo dinero, ni tampoco un salario, y ahora me doy cuenta de que este proyecto trae muchas afectaciones y que estos parques van a tirar árboles y acabarán con los animales como el armadillo, la iguana… Por eso estoy exigiendo la anulación de mi contrato (Relatoría, 2008 *apud* Nava, 2018a).

O el señor Pedro (nombre ficticio para proteger su identidad) que relató:

> Firmé con engaños porque no sé leer ni escribir, y se los dije. Pero me dijeron que tenía que firmar, que por eso me traían dinero. Y por eso firmé. Una comisión de las empresas, en coordinación con una gente del gobierno, viene a checar los terrenos que no están trabajándose para establecer ahí los parques eólicos. Lo que yo observo es que las torres del parque eólico van a tener una profundidad de cuatro a cinco metros y eso va a afectar los pozos de agua, y se van a cortar los árboles; por ejemplo, los guanacastles, y nos va a afectar la ecología (Relatoría, 2008 *apud* Nava, 2018a).

Hacer firmar con engaños un contrato a una persona que no sabe leer, ni escribir desata reflexiones en torno al abuso de poder y a las tensiones entre escritura y oralidad. Los intermediarios enviados por las empresas explicaron oralmente a los campesinos de qué trataba el contrato, sus características y condiciones. Los campesinos al no saber leer, ni escribir creyeron en la palabra de los intermediarios sin saber con certidumbre lo que el contrato decía.

En el documental "México: el Dorado eólico", aparecen algunos testimonios de los campesinos que rentaron sus tierras. Se observa un testimonio de un señor zapoteco de Unión Hidalgo, Jesús, quién relata que en 2014 aceptó rentar sus tierras a una empresa eólica española (por treinta años) que le paga aproximadamente 3 mil euros por su terreno de 10 ha, él explica:

> Mi sueño es una universidad para mi pueblo. Dijeron que sí podíamos hacer la escuela. Por eso me animé y entregué mis papeles a la empresa. Claro que era mentira lo que me dijeron, pues fue una mentira. Le expliqué qué fue lo que habíamos acordado y me dice: "¿existe algún escrito, algún documento?", "no", le dije, "pero aquí en el pueblo la palabra vale". "No", me dice "no". (México: el Dorado eólico, ARTE.tv Documentales, 2.31- 3.04 minutos).

La oralidad encarnada en "la palabra", como la vía fundamental de comunicación entre los zapotecos, es válida en su universo de significados. Los testimonios son claros al respecto, los campesinos firmaron porque se

les hicieron promesas que iban más allá de lo que el contrato estipulaba. Evidentemente para los mediadores la palabra no tiene ni el peso, ni el valor que tiene para un campesino zapoteco, la palabra para un mediador no es un dispositivo de cierre de tratos, ni implica un compromiso y, menos aún, significa que la promesa contenida en su palabra se va a cumplir. Observamos entonces una serie de "desentendimientos epistémicos" (Nava, 2018b) que no conducen a una comprensión entre los actores envueltos y dan como resultado el despojo de los territorios zapotecos por décadas.

Este tipo de conflictos no han acabado, se han repetido y multiplicado durante la última década. El dinero invertido por capitales extranjeros en el territorio del istmo ha dividido a las poblaciones, algunos grupos piensan que este tipo de inversiones generan trabajo para la gente local y traen el progreso y el desarrollo a la región. Otros grupos no están de acuerdo con rentar sus tierras de manera indefinida y a un costo tan bajo a las empresas extranjeras. Además, la energía que producen se esconde bajo el falso velo de las "energías limpias para reducir el cambio climático" y están dejando a su paso el despojo de los territorios de los pueblos indígenas. Aunado a esto, nada de la energía producida se queda en los pueblos a pesar de que las empresas usan el suelo y el aire de estos territorios.

En el documental "México: El Dorado Eólico", aparecen algunos testimonios de los campesinos que rentaron sus tierras por cantidades ínfimas, siendo que las empresas eólicas tienen entradas por millones de dólares por enviar la energía a compradores de la talla de la multinacional Bimbo que a su vez produce a gran escala la comida chatarra que lentamente envenena a las poblaciones más pobres de varios países, principalmente de América.

Como consecuencia de lo anterior, Carlos Beedxe' me relató que, en 2008, zapotecos y huaves que habían rentado sus tierras a las empresas eólicas organizaron la Asamblea de los Pueblos Indígenas del Istmo en Defensa de la Tierra y el Territorio. Dos de sus metas fundamentales fueron cuestionar la organización política partidista que ha vulnerado la libre determinación de los pueblos e intentar restituir la autoridad comunal en Juchitán.

La radio fue clave en la oposición a las empresas eólicas pues fungió como un espacio de encuentro y de reflexión sobre el tema, además de que sus locutores y colaboradores participaron activa y continuamente en talleres, encuentros y jornadas regionales dedicados al intercambio sobre la situación. También, retomando esta dimensión de la oralidad, la radio logró generar contenido relacionado con los eólicos y reproducirlo en sus barras programáticas para poder avisar a la población cuáles eran las características de estos proyectos. Como ejemplo de estas producciones propias tenemos una radionovela llamada "Vientos de Amor" realizada por un colectivo que congregaba a varios medios contrahegemónicos del Istmo (entre ellos Radio Totopo), el Espacio de Comunicación del Istmo. La radionovela está ambientada en Juchitán de Zaragoza y tiene como objetivo hacer reflexionar a los radioescuchas sobre las afectaciones de la entrada de las empresas eólicas al territorio zapoteco y también las formas en que podrían organizarse para poder defender sus tierras. La radionovela revela diversas particularidades socioculturales del Istmo y está escrita con un lenguaje claro para llegar a la población de una manera directa.

Además de las producciones propias, Radio Totopo también se alimentó de producciones realizadas en otros espacios de resistencia y por otras voces más allá de lo local. Como ejemplo de estos contenidos transmitidos al aire tenemos una cápsula llamada "La lucha indígena de la tierra versus el despojo" cuyo autor es don Juan Chávez (del pueblo purépecha), de casi siete minutos y que nos habla de cómo las culturas indígenas de México han tenido que enfrentarse al despojo de los territorios desde hace 515 años y cómo la resistencia se dio desde esa época. Don Juan Chávez también sostiene que el despojo ha continuado a lo largo del tiempo y empeoró con la "contrarreforma" al artículo 27 constitucional en 1992, pues se vulneró la soberanía nacional, don Juan Chávez dice en la cápsula:

> Esa contrarreforma y esa traición provocó la firma del Tratado de Libre Comercio y ponen en bandeja de plata la soberanía nacional, los recursos naturales, los minerales, los hidrocarburos, los bosques, las aguas, los ríos, los litorales, el aire, que no solo es una amenaza para la desintegración de

> la propiedad social, de los bienes comunales de las comunidades indígenas, sino que se orienta hacia la privatización, también está pensado en facilitar la apropiación de grandes extensiones de terreno a las grandes empresas que van a construir las autopistas o los aeropuertos o van a instrumentar los megaproyectos, el Plan Puebla Panamá, el Plan Colombia o el Plan Andino o la Escalera Náutica de Baja California, todo eso va en contra de los territorios no solo de los pueblos indígenas sino de nuestro país. (Frente al despojo capitalista defensa de la tierra y el territorio, 2008)[9]

Esta cápsula fue editada con música de fondo retomando el audio de la participación de don Juan Chávez en la mesa redonda "Frente al despojo capitalista la defensa de la tierra y el territorio" que se llevó a cabo en el Club de Periodistas en Ciudad de México, el 17 de julio de 2007, en el marco del Encuentro Internacional de las Comunidades Zapatistas con los Pueblos del Mundo.

Por último, también vale la pena mencionar que en la programación de la radio también hay una fuerte presencia de música de diferentes géneros que apela a la resistencia, a la lucha por las tierras, a la defensa de los ríos, al cuestionamiento de las imposiciones gubernamentales, a la oposición contra la desposesión de los bienes comunes, etcétera.

Segundo momento: la radio y los sismos de 2017

El día 7 de septiembre de 2017, a las 23:49 horas, el Servicio Sismológico Nacional (SSN) reportó un sismo de magnitud 8.2, localizado en el Golfo de Tehuantepec. A dos días de este sismo se registraron 482 réplicas y quince días después 4326 réplicas (SSN, 2017). En el mismo mes, el día 23, se volvió a registrar otro sismo de 6.1 que acabó con muchas de las construcciones que ya estaban dañadas.

[9] El audio íntegro de la participación de Don Juan Chávez en la mesa redonda se puede encontrar en: https://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2007/07/18/mesa-redonda-frente-al-despojo-capitalista-la-defensa-de-la-tierra-y-el-territorio-17-de-julio-de-2007/

La intensidad del primer evento y los que siguieron provocaron profundas pérdidas en varias regiones del país. Evidentemente, por la localización del epicentro, la región más golpeada fue el Istmo de Tehuantepec, poblaciones como Juchitán de Zaragoza, Salina Cruz, Ciudad Ixtepec y Santo Domingo Tehuantepec quedaron devastadas. Recordemos que los estados de Chiapas y Oaxaca tienen una alta sismicidad debido al contacto de dos placas tectónicas: la placa de Cocos y la placa de Norteamérica.

Los destrozos en Juchitán de Zaragoza fueron enormes, el municipio, la casa de la cultura, la iglesia de San Vicente Ferrer, el mercado, tiendas de diversos productos, entre otros muchos edificios quedaron sumamente dañados, muchas casas se derrumbaron y cientos de personas se quedaron sin casa. En mi última visita a Juchitán, en diciembre de 2021, aunque ya han pasado 4 años, pude constatar el grado de destrucción del pueblo, pues al caminar calle a calle se observan casas derruidas o casas en construcción, además de lo impresionante de enfrentarse al palacio municipal y la nueva construcción que alberga al mercado.

Debido a la magnitud del terremoto, el 8 de septiembre, el presidente en turno Enrique Peña Nieto, se desplazó a Juchitán de Zaragoza y declaró luto nacional, entre otras cosas prometió apoyos a los familiares de las víctimas y a los damnificados. Por otro lado, los colectivos y asociaciones locales y la comunidad nacional e internacional se movilizaron para enviar apoyos al Istmo de Tehuantepec. Pero como en todos los momentos de desastre, las tensiones y problemáticas no tardaron en aflorar, hubo rapiña de los víveres que eran enviados al Istmo por parte de los partidos políticos locales y desviación de recursos a bolsillos desconocidos. Sin embargo, también se observó la emergencia de procesos de cohesión social y de fortalecimiento del tejido comunitario.

Es importante destacar el emprendimiento de la Radio Comunitaria Totopo quienes lanzaron convocatorias nacionales e internacionales para el apoyo a los damnificados. En uno de los últimos posts que hicieron en su página de internet lanzaron una convocatoria a brigadistas a colaborar en la reconstrucción de los pueblos originarios del Istmo de Tehuantepec.

Explicaban en el llamado que las acciones que estaban emprendiendo iban dedicadas a fortalecer el tejido social y a fomentar la reconstrucción:

> Estas acciones, tienen como finalidad fortalecer el tejido comunitario y consolidar formas colectivas de reconstrucción, reparación y rearticulación entre nuestros pueblos.
>
> Es por ello que hacemos un llamado a todxs aquellxs que quieran compartir con nosotrxs parte de sus conocimientos, en un proceso de intercambio de conocimiento con los pueblos; lo que nosotros llamamos Guendaliza'a (el acto de compartir en comunidad, nuestra comunalidad). Por estas razones las y los convocamos a trabajar de la mano con nosotrxs en diferentes áreas y proyectos. (https://radiototopo.espora.org/)

Dentro de este mismo comunicado propusieron varias áreas de trabajo y apoyo para el territorio juchiteco. Basándome en la publicación original, las enumeraré sintéticamente con sus principales peticiones:

1. La reconstrucción. Se hizo el llamado a brigadistas, albañiles y arquitectos o ingenieros para limpiar los escombros, la limpieza de las calles, colocación de lonas y estructuras para resguardarse, para acompañar el proceso de reconstrucción y capacitación, para la realización de diagnósticos sobre daños a viviendas (mucha gente no estaba segura de regresar a sus casas debido a los daños estructurales en sus viviendas).
2. La tierra y su movimiento continuo. Debido a los constantes movimientos telúricos, se convocó a geólogos para investigar lugares como Tlacotepec, Comitancillo y Nizanda, ya que tienen una mayor actividad sísmica. Los pobladores han manifestado que se requieren brigadas de investigadores que puedan hacer recorridos con las tecnologías necesarias para dar certidumbre a los pueblos sobre la actividad sísmica de la región.
3. También se solicitaron brigadas de geógrafos para realizar mapeos de los daños en las diferentes poblaciones para realizar diagnósticos sobre los posibles riesgos. Además, el trabajo conjunto de geógrafos y arquitectos permitiría planear los mejores tipos de construcción para la zona.

La reparación en nuestros corazones. Se hizo un llamado a médicos tradicionales que a través de las visiones propias de los pueblos y sus conocimientos pudieran apoyar en rearmonizar el territorio, el corazón y el cuerpo de los habitantes del Istmo de Tehuantepec, pues después de la tragedia, el susto y el miedo reinan entre hombres, mujeres y niños. También se llamó a psicólogos comunitarios que conocieran bien el tema de desastres naturales para trabajar de manera colectiva en los pueblos con los diferentes grupos de edad.

4. El campo como sustento de la reconstrucción comunitaria. La alimentación es uno de los pilares fundamentales que sostienen a las poblaciones y desde Radio Totopo se pensó en impulsar proyectos relacionados con la producción de alimentos. Por ello se hizo el llamado a especialistas en agroecología o huertos de traspatio para aportar sus conocimientos a lado de los campesinos de la región. También se convocó a voluntarios para labores de desmonte, siembra y organización de proyectos de alimentación autosustentable en el Istmo de Tehuantepec.
5. Reconstrucción y comunicación comunitaria. Se solicitó la presencia de brigadistas en el área audiovisual, producción radiofónica, gráfica, música, teatro y áreas artísticas para apoyar en la construcción de narrativas propias sobre el sismo y todas las dificultades a las que se enfrentaron posteriormente. Los pobladores pensaron que era importante contar su propia historia y compartir con la gente lo acontecido.
6. Mujeres y reconstrucción. El llamado se hizo desde las mujeres originarias del Istmo a otras mujeres de otros pueblos para iniciar una reconstrucción colectiva de sus actividades, viviendas y corazones. En el ámbito de lo económico las mujeres consideraron fundamental fortalecer los apoyos para la reconstrucción de los hornos de pan y de totopos y también apoyo para las mujeres bordadoras y artesanas.
7. Por otro lado, el llamado se hizo a mujeres de diversas latitudes para colaborar juntas en la rearmonización de los territorios que habitan con actividades dirigidas a mujeres y a niñas.

   Finalidad de las brigadas. El objetivo central de las brigadas fue trabajar de manera conjunta para el fortalecimiento de la vida en colectivo con

los pueblos de Juchitán, San Pedro Comitancillo y El Espinal particularmente, pero también con otros pueblos de la región a través de la coordinación de la Radio Comunitaria Totopo. Ofrecieron a los brigadistas desde los pueblos y desde la radio cubrir parte de la alimentación y hospedaje.

Después de este llamado mucha gente acudió a apoyar, colectivos, organizaciones, sociedad civil, estudiantes y profesores de diversos lugares del país ayudaron de múltiples formas. El espacio de Radio Totopo fungió como un lugar de encuentro donde la gente podía convivir, socializar y desarrollar la resiliencia. No solo fue un lugar de llegada y repartición de víveres, o un centro de acopio. La historia previa de la radio como un lugar propio de la comunidad, como un lugar donde la gente podía llegar a convivir, a platicar, a tomar un taller de algún tema interesante, a preguntar, a sugerir, a compartir, a sentarse a descansar del calor del medio día de Juchitán o a expresar sus opiniones, hizo que después de los terremotos, el espacio continuara como un lugar de encuentro.

Llama la atención que, en dos de las áreas de trabajo y apoyo, en la referente a "La reparación de nuestros corazones" y en la referente a "Mujeres y reconstrucción" se menciona el territorio como un lugar que debe ser *rearmonizado*. Aunque la palabra reconstrucción también se llega a asociar al territorio, la manera de mirarlo después de los sismos, como un lugar que no se encuentra en armonía, nos dice mucho de cómo los pueblos en el Istmo perciben el territorio. El abordaje que Floriberto Díaz hace de la Tierra y el territorio en sus escritos puede iluminar de manera clara esta perspectiva de los binnizá. El territorio no es una entidad separada de los grupos humanos que la habitan, es el sustento, se venera y se le hacen peticiones, por ello la brigada denominada "La reparación de nuestros corazones" llamaba a médicos tradicionales para que a través de sus conocimientos pudieran *rearmonizar* no solo el territorio sino también los corazones y los cuerpos de los habitantes del Istmo de Tehuantepec.

Por otro lado, también es importante observar que la radio convoca de manera evidente a las brigadas con una intención pedagógica. Es decir,

convoca en varios de los puntos a especialistas para capacitaciones, para compartir sus conocimientos con el pueblo, pero también para aprender de la gente local, como en el caso de la brigada de "El campo como sustento de la reconstrucción comunitaria" donde explican que los especialistas en agroecología o en huertos de traspatio pueden aportar sus conocimientos a lado de los campesinos de la región.

Para finalizar esta sección, vale la pena mencionar que no solo Radio Totopo fungió como un espacio de *rearmonización* del territorio, otros colectivos también se articularon y estuvieron muy presentes en todo el proceso que se vivió posterior a los sismos. También creo que la articulación multiétnica y la solidaridad jugaron un papel importante, pues en momentos después de los sismos, organizaciones como la radio o el Comité Melendre, siempre pensaron en la redistribución de la ayuda que llegaba a Juchitán hacia otros pueblos como los *ikoots* (huaves) o los mixes, como se observa en diversos testimonios (videos, Facebook, etcétera).

Conclusiones

Actualmente (diciembre de 2021), el espacio de Radio Totopo sigue en reconstrucción, la edificación ya tiene paredes y techo y se espera que a la brevedad los acabados y la instalación eléctrica puedan ser concluidos. Esto dará paso a una nueva fase donde este espacio se constituirá como un lugar de convivencia y encuentro de los pobladores de la séptima sección de Juchitán de Zaragoza y, específicamente, del Barrio de los Pescadores. Aunque el lugar aún no tiene todos sus acabados, ya se puede recorrer el fresco patio interior donde se observan los sujetadores de las hamacas empotrados en las paredes, la biblioteca también tiene su lugar ya definido, así como la cabina de la radio y el lugar sagrado donde se recibe a los abuelos y donde se tiene el altar. Además, en las columnas, en las cornisas y en los frisos aparecen elementos diversos como las caracolas o la cabeza de la serpiente emplumada, que evocan la memoria histórica de un pueblo. Radio Totopo lleva más de un año sin poder transmitir pues esperan la conclusión de detalles que son importantes para volver a iniciar labores. Se espera que todo esté listo para este año de 2022.

En este texto vemos que la radio es un medio de comunicación comunitaria pero también es un espacio que se ha comprometido con la defensa de sus bienes comunes. Los territorios son el lugar fundamental donde se reproducen los pueblos, sus conocimientos, sus saberes y su memoria, por ello preservarlos es vital. Lo confirma Carlos Beedxe', el coordinador de la Radio Totopo, en una entrevista realizada durante mi trabajo de campo en 2010, nos dice:

> Sin territorio no hay cultura ni lengua. Los lugares en ese territorio tienen sus nombres y sus historias. El territorio está en relación con la historia y con la vida comunitaria. Juchitán es un pueblo que poco a poco se está quedando sin historia, pues está perdiendo su territorio en manos del municipio, de las instancias gubernamentales y de los megaproyectos. La pérdida de la memoria histórica implica la pérdida del territorio y de la lengua. Para poder recuperar un territorio, lo primero es colocar bien la memoria histórica en las cabezas de la gente. Nosotros tuvimos un territorio que es de la gente, del pueblo (Entrevista a Carlos Beedxe' *apud* Nava, 2018a).

Esta cita recuerda un texto de Keith H. Basso (1996) donde le pregunta a su interlocutor Dudley Patterson del pueblo apache, qué significa sabiduría para los apaches y Dudley le responde *Wisdom sits in places* (la sabiduría se sienta en lugares). Y después le relata que mucho tiempo atrás los apaches eran muy pobres y debían moverse todo el tiempo para huir de sus enemigos y buscar comida. Cuando encontraban un lugar bueno para dormir acampaban ahí y hombres y mujeres (por separado) pasaban todo el día buscando comida en ese buen lugar. Relata que en el grupo de mujeres y niñas (esto también sucedía en el grupo de hombres y niños) cuando paraban de trabajar para comer y beber:

Final del formulario

> … una de las mujeres habló con las niñas. "¿Ven esa montaña de allá? Quiero que la miren. Su nombre es Dził Ndeezé (Montaña Larga). ¡Recuérdenlo! ¿Saben lo que pasó hace mucho tiempo cerca de esa montaña? Bueno, ahora les voy a contar". Luego les contó una historia sobre lo que pasó allí. Después de que terminó, dijo: "Bueno, ahora saben lo que sucedió en Montaña Larga. Lo que les he dicho es verdad. No lo inventé. Lo aprendí de mi abuela. ¡Miren esa montaña y piénsenlo! Les ayudará a ser sabias". Luego ella señaló otro lugar y volvió a hacer lo mismo. "¿Ven ese manantial de allí? ¡Mírenlo! Su nombre es Dó Bigowąné (*Fly's Camp*). Entonces también les contó una historia sobre ese lugar. "Piénsenlo", dijo ella. "Algún día, cuando hayan crecido, serán sabias". Ella dijo. Dondequiera que iban hacían eso. Les dieron a sus hijas nombres de lugares e historias. "Deberían pensar en esto", dijo. (Basso, 1996, p. 122, traducción mía).

Como lo explican Carlos Beedxe' y Dudley Patterson (y muchos más interlocutores indígenas en diversas latitudes) los lugares en el territorio tienen sus nombres y sus historias y el hecho de saberlos, entenderlos y transmitirlos de generación a generación configura la sabiduría y la memoria histórica de un pueblo. La defensa de la tierra ha sido fundamental en su cosmovisión, pues tienen con ella vínculos históricos, económicos y espirituales impresos en la memoria colectiva, esto es una experiencia cotidiana de la vida en Juchitán.

Lo anterior no es ni remotamente comprendido por los sujetos que conforman el estado neoliberal, sus intereses y su concepción del territorio son otros. El estado al permitir constitucionalmente que las tierras campesinas indígenas entren al libre mercado y puedan ser vendidas o rentadas a capitales privados o nacionales atenta contra la historia, la memoria y las formas de vida de lo pueblos asentados en esos territorios:

> …para los indígenas vender la tierra significa perder los derechos sobre el territorio histórico que los identifica como pueblo originario. [Es] perder la

> base que sustenta su reproducción como grupo humano, su cosmovisión y prácticas rituales, perder el eje a partir del que se construyen las identidades étnicas (Barabas, 2014, p. 449).

En este texto también observamos que la radio además de ser un medio de comunicación comunitaria también es un espacio que promueve encuentros educativos, talleres, capacitaciones constantes, no sólo durante "eventos críticos" (Das, 1995) como fueron los terremotos y también la pandemia (de la cual no hablamos en este texto),[10] sino durante el tiempo que lleva activo. En este sentido, la labor pedagógica de la radio además de ser acompañada por un fuerte tinte político para concientizar al pueblo sobre diversos temas también ha permitido la generación de la resiliencia entre los pobladores. Esto solo es posible porque los integrantes de la misma radio han logrado sobrevivir y levantarse de cada caída como radio, su capacidad de construir resiliencia y resistencia pervive en ellas y ellos. No quisiera con esto romantizar la resiliencia o la resistencia, los procesos que se han vivido en Juchitán y en la región del Istmo no son fáciles, se han generado tensiones y conflictos que han llevado a la muerte de personas, esto aunado a que la descomposición del tejido social en la región es muy elevada por la fuerte presencia de la delincuencia, del narcotráfico y de los enfrentamientos constantes por motivos políticos y económicos con el estado nacional y las empresas privadas.

El terrible terremoto de septiembre de 2017 marcó la manera de contar y de sentir la historia entre los binnizá y los demás pueblos asentados en el Istmo de Tehuantepec que perdieron en una noche sus casas, a familiares y amigos y vivieron una transformación dramática en su territorio como lo conocían. Las maneras de vivir el espacio no volverán a ser las mismas. Sin embargo, en estos eventos observamos justamente que la articulación multiétnica, la memoria histórica, la reinvención de su identidad y los liderazgos quizá no individuales y si de organizaciones como la Radio

[10] Ribeiro (2021) considera la pandemia de covid-19 como un "evento crítico", apoyado en la propuesta de la antropóloga citada anteriormente.

Totopo, el Comité Melendre y otros, se activaron de manera central para ser pilares y trincheras en los procesos de *rearmonización* y reconstrucción del territorio juchiteco.

Nueva construcción de Radio Totopo, Séptima Sección de Juchitán de Zaragoza (27 de diciembre de 2021).

Foto: Elena Nava Morales.

Bibliografía

Barabas, A. (2014). La territorialidad indígena en el México contemporáneo. En: *Chungara* 46, pp. 437-452, *Revista de Antropología Chilena.*

Basso, K. F. (1996). *Wisdom sits in places: landscape and language Among the Western Apache.* New Mexico: University of New Mexico Press.

Binford, L. (1993). Irrigation, Land Tenure, and Class Struggle in Juchitán, Oaxaca En: H. Campbell *et al.*, (Eds.), *Zapotec Struggles. Histories, Politics and Representations from Juchitán, Oaxaca,* pp. 87-100. Washington, Smithsonian Institution Press.

—— y H. Campbell (1993) Introduction. En: H. Campbell *et al.*, (Eds.), *Zapotec Struggles. Histories, Politics and Representations from Juchitán, Oaxaca*, pp. 1-21. Washington, Smithsonian Institution Press.

Campbell H., L. Binford, M. Bartolomé y A. Barabas (1993). *Zapotec Struggles. Histories, Politics and Representations from Juchitán, Oaxaca*. Washington: Smithsonian Institution Press.

Castells, A. (2011). ¿Ni indígena ni comunitaria? La radio indigenista en tiempos neoindigenistas. En: *Comunicación y sociedad* 15, pp. 123-142, Universidad de Guadalajara.

Das, V. (1997). *Critical Events. An Anthropological Perspective on Contemporary India*. Oxford: India Paperbacks.

Díaz, F. (2007). Comunidad y comunalidad. En: Robles, S. y Cardoso, R. (Eds.), *Floriberto Díaz escrito: Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*, pp. 34-50. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

García, A. (2022). *Antropología, radio y educación: el caso de las escuelas radiofónicas de México.* Tesis de doctorado en Antropología Social (inédita), Universidad Nacional Autónoma de México.

López, M. (1993). When Radio became the Voice of the People. En: H. Campbell *et al.*, (Eds.), *Zapotec Struggles. Histories, Politics and Representations from Juchitán, Oaxaca,* pp. 259-262. Washington: Smithsonian Institution Press.

Magallanes C. y J. M. Ramos. (2016). Introducción. En: C. Magallanes y J. M. Ramos, (Eds.), *Miradas propias: pueblos indígenas, comunicación y medios en la sociedad global,* pp. 11-15. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla/Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina.

Martínez Luna J. (2003). *Comunalidad y desarrollo.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Michel, A. (2009). Los territorios de la reforma agraria: construcción y deconstrucción de una ciudadanía rural en las comunidades del istmo oaxaqueño, 1934-1984. En: E. Velázquez *et al.*, (Coords.), *El istmo mexicano: una región inasequible. Estado, poderes locales y dinámicas espaciales (siglos XVI–XXI)*, pp. 455- 499. México, CIESAS/IRD (Publicaciones de la Casa Chata).

Nava, E. (2018a). *Totopo al aire: Radio comunitaria y comunalidad en el istmo de Tehuantepec*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

——(2018b). Parece como si fuéramos dos mundos separados: Estado consulta y comunicadores indígenas. En: *Desacatos* 57, pp. 136-156, CIESAS.

Núñez, K. (2021). *La radio indigenista XEZON como mediadora de las prácticas de la medicina tradicional entre los nahuas de la sierra de Zongolica*. Tesis de maestría en Estudios de la Cultura y la Comunicación, Universidad Veracruzana.

Ramos, A. (1990). Ethnology Brazilian Style. En: *Série Antropologia* 89, p. 1-38, Universidade de Brasília.

Ramos, J. M. (2005). *Ecos de "la voz de la montaña": la radio como factor de cohesión y fortalecimiento cultural de los pueblos indígenas.* Tesis de doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

——(2020). *Voces indígenas ¿están siendo escuchadas? Estudio sobre el estado de la radiodifusión comunitaria Indígena en 19 países*. Cambridge MA: Cultural Survival.

Ribeiro, G. (2021). Descotidianizar el mundo. La pandemia como evento crítico, sus revelaciones y (re)interpretaciones. En: *Desacatos* 65, pp. 106-123, CIESAS.

Rodríguez, N. (2009). Boceto para Guerrero del Plan Puebla-Panamá: rediseño espacial para una globalización a la medida, En: *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. México: UNAM Programa Universitario México, Nación Multicultural/ Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero. Disponible en: https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%204/6%20Boceto%20para%20Guerrero%20del%20PPP.pdf

Rubin, J. (1993). COCEI against the State: A political History of Juchitán. En: H. Campbell *et al.*, (Eds.), *Zapotec Struggles. Histories, Politics and Representations from Juchitán, Oaxaca*, pp. 157-175. Washington: Smithsonian Institution Press.

Varese, S. (2008). Territorios, tierra y recursos: los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas de la costa chica de Oaxaca ante la expansión neoliberal. En: Javier Laviña y Gemma Orobitg, (coords.), *Resistencia y territorialidad. Culturas indígenas y afroamericanas.* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Villagómez, Y. (1996). La construcción del distrito de riego número 19 en el contexto de una política hidroagrícola regional. En: *Estudios Agrarios* 2, pp. 175-197.

Zeitlin, J. F. (2005). *Cultural Politics in Colonial Tehuantepec. Community and State among the Isthmus Zapotec*, 1500-1750. California: Stanford University Press.

Filmografía y otros recursos

Cápsula Frente al despojo capitalista defensa de la tierra y el territorio (2008). Tomada de la participación de Don Juan Chávez en la Mesa Redonda: "Frente al despojo capitalista la defensa de la tierra y el territorio", Club de periodistas, Ciudad de México, 17 de julio de 2007. Link al evento: https://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2007/07/18/mesa-redonda-frente-al-despojo-capitalista-la-defensa-de-la-tierra-y-el-territorio-17-de-julio-de-2007/ (Consultado en diciembre de 2021).

Conversatorio. Ramos (2021). "Radios comunitarias en México: comunidad, territorio, lengua y Estado", 24 de mayo. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Link al evento: https://www.youtube.com/watch?v=XMQTkyQa2jc&t=47s. (Consultado en diciembre de 2021).

Documental. México: el Dorado Eólico. Arte. TV Documentales. Link al documental: https://www.arte.tv/es/videos/105004-000-A/mexico-el-dorado-eolico/. (Consultado en diciembre de 2021).

Environmental Justice Atlas, disponible en: https://ejatlas.org/ (Consultado en diciembre de 2021).

Fogata Kejtsitani Memoria Viva en Cherán K'eri; una propuesta pedagógica por la memoria, el territorio y la autonomía

MALELY LINARES / DANIELA NINIZ / YUNUEN TORRES[1]

Introducción

Cherán es uno de los 113 municipios del estado de Michoacán en México. Está ubicado en el corazón montañoso del Estado, en la región denominada Meseta P'urhépecha y es habitado por más de 20 mil habitantes, en su mayoría indígenas. Geográficamente, es un lugar privilegiado; colinda al norte con los municipios de Chilchota y Zacapu; al este con los municipios de Zacapu y Nahuatzen; al sur con los municipios de Nahuatzen y Paracho y al oeste con los municipios de Paracho y Chilchota. Gran parte de los habitantes se desempeñan en diversas labores, entre las que se destacan aquellas relacionadas con el campo. Las y los comuneros se han dedicado tradicionalmente a actividades agropecuarias y relacionadas con la producción de la madera. El municipio cuenta con dos áreas naturales protegidas; la primera a un costado del manantial Kumitzaro y la segunda en la falda del cerro de San Marcos.

Desde las primeras décadas del siglo XX hasta el año 2010, el municipio enfrentó una serie de conflictos transversales en relación con la disputa por el control territorial y de los recursos naturales, primordialmente el bosque, que ha sido el objeto de la sobreexplotación del trabajo vivo y de la naturaleza. En tal sentido, las decisiones sobre el territorio comunitario

[1] Integrantes de la Fogata Kejtsitani Memoria Viva.

eran tomadas fuera de éste y por personas externas. Incluso, los cuerpos de seguridad institucionales estaban al servicio del crimen organizado, responsable principal de la embestida contra la comunidad.

Cherán es un pulmón de vida con un promedio mayor a 27 mil ha[2] de recursos forestales maderables que se vio afectado con la deforestación de al menos la tercera parte, por otro lado, la seguridad fue violentada mediante secuestros, amenazas, desapariciones forzadas y asesinatos en contra de los comuneros por el crimen organizado michoacano en contubernio con la policía y las autoridades municipales y estatales.

Ante esto, el 15 de abril de 2011 se produjo una rebelión en el pueblo de Cherán, para conservar los bosques, conseguir seguridad y justicia. La recuperación del territorio y las formas de gobierno propias en una lucha, en última instancia, contra la dominación del Estado mexicano que transgrede sus propios marcos jurídicos. Las instituciones de los tres órdenes de gobierno (municipal, estatal y federal) no atendieron el tema de la seguridad y cuidado del territorio, ni respetaron, en consecuencia, el carácter constitutivo de la comunidad purhépecha en la manera de nom-

[2] Según la resolución presidencial del 23 de agosto de 1984 sobre el reconocimiento y titulación de bienes comunales, Cherán tiene en posesión de acuerdo con sus títulos virreinales y en forma pacífica y libre de conflictos, una superficie de 20,826-95-57 ha, de agostadero y monte alto con pequeñas porciones laborables; por otra parte, presenta conflictos por límites en la forma siguiente: con Carapan, Municipio de Chilchota, 204-10-00 ha; con Cherán-Atzicurin o (Cheranástico), Municipio de Paracho, 72-25 07 ha, y con Arantepacua, Municipio de Nahuatzen, 730-03 ha; asimismo se localizó una superficie de 2,695-60-00 ha, ocupada por pequeñas propiedades o posesiones que forman unidad topográfica y que presentan conflicto con los linderos de la comunidad (*Diario Oficial de la Federación*, 1984). Sin embargo, es importante señalar que, con la resolución de límites según Vicente Sánchez Chávez, quien fue parte de la administración del Consejo de Bienes Comunales en la primera estructura, Chéran cuenta con 27.000 ha en total, de ellas fueron devastadas 9.000. No obstante, a 2018 más de 5.000 ha han sido recuperadas con por lo menos cinco millones de árboles. (Sánchez Chávez, 2020).

brar a los representantes y entender el gobierno a través del lenguaje y la cosmovisión propia.

Ante estas agresiones la comunidad se organizó bajo el lema de: "Por la seguridad, justicia y reconstitución de nuestro territorio" para recuperar formas sociopolíticas que ya los antecesores abrigaban en el sentido comunitario. La apuesta por defender el territorio implicó no solamente preservar el sustrato físico del voraz despojo que había arrebatado, al menos, la tercera parte del bosque de las 27.000 hectáreas con que cuenta la comunidad, sino todo el sistema cosmogónico, recuperar las diversas formas de las memorias y las prácticas organizativas propias, entre ellas las comunicativas y pedagógicas.

De esa manera hubo una reapropiación del territorio con la expulsión del crimen organizado, los talamontes,[3] y uno de los grandes males que tenían dividida a la comunidad: los partidos políticos. Estas primeras acciones trascendieron en una significativa lucha por la defensa de la autonomía y de la autodeterminación de los pueblos indígenas en México, recobrando el sentido comunitario para hacer frente a la crisis civilizatoria del sistema-mundo capitalista y para poner un freno a la mercantilización del territorio.

Desde el momento del levantamiento la comunidad se ha organizado en distintos espacios: por medio de las fogatas —que son la unión vecinal en las esquinas—, de los barrios y de las asambleas generales. En el presente capítulo nos centraremos en la Fogata Kejsitani Memoria Viva y cómo a través de ella se impulsa un proyecto pedagógico alternativo para la comunidad que promueve el pensamiento ético-político en perspectiva crítica, la recuperación de las memorias (territorial, corporal, lingüística) y a través de ellas los saberes ancestrales, acciones todas estas que fortalecen la defensa de los diversos territorios.

Asimismo compartiremos el papel de la comunicación dentro de la comunidad, enfocándonos en Radio Fogata y la Intranet impulsada por Xamoneta Colectivo, que se constituyen como herramientas pedagógicas

[3] Se denominan talamontes a las personas que se dedican a derribar los bosques nativos.

para el fortalecimiento de la autonomía y de la "comunicación como un acto creador, una pedagogía dialogante" (Zubiría, 2014).

¿Qué es la Fogata Kejtsitani Memoria Viva?

Luego del levantamiento del 15 de abril de 2011, en Cherán se construyeron distintos mecanismos para defender el territorio y evitar que actores externos ingresaran a despojar y/o a agredir a los habitantes. Uno de ellos fueron las barricadas, el otro, las fogatas que son espacios de encuentro y una institución política comunitaria, en donde se debaten los temas de trascendencia para la comunidad sin intervención de los partidos políticos. Actualmente se encuentran activas más de 100 fogatas, y la Fogata Kejtsitani Memoria Viva se ha convertido en una de las más activas.

> Mantener vivo el fuego se traduce como una responsabilidad espiritual y comunitaria, pues es a través del fogón como transitan los conocimientos entre la familia y la comunidad, al mantenerlos unidos, participando de las conversaciones, historias, saberes y al mismo tiempo, de los alimentos (Burbano, 2015).

La fogata hizo presencia desde el levantamiento de Cherán en 2011 pero reconocemos su creación hasta el año 2014, tras una serie de reflexiones que nos permitieron profundizar en lo que hacíamos como un grupo de comuneras y comuneros de cada uno de los cuatro barrios que conforman Cherán junto al acompañamiento de investigadores, tesistas o de aquellos quienes por iniciativa propia se han sumado a las reflexiones del propio andar de la lucha de Cherán.

La Fogata Kejtsitani Memoria Viva, se ha caracterizado por el trabajo orgánico y articulado entre comuneras, comuneros y acompañantes externos que se han comprometido con el proceso de organización comunitario de Cherán desde la investigación crítica y militante, y la Investigación Acción Participativa, características éstas que han permitido un diálogo horizontal en la toma de decisiones frente a las distintas acciones que se han puesto en marcha. A lo largo de estos años las reflexiones apuntan a que es necesario mencionar la importancia de hacer un trabajo de cara al fortalecimiento

comunitario e invitar a las y los investigadores no solamente a quienes han visitado Cherán, sino otros pueblos y procesos a que las indagaciones vayan más allá de lo que comúnmente se denomina como "extractivismo académico" sin un proceso de retroalimentación con las comunidades.

En esa vía, desde su creación en 2014 fomentamos la investigación, la documentación, el resguardo y la difusión de los valores, usos y costumbres, así como el rescate de las luchas pasadas y presentes, poniendo especial énfasis en las memorias. Con la recopilación de testimonios orales se produce una narrativa propia que captura la naturaleza compleja del esfuerzo de Cherán por desarrollar instituciones políticas, educativas y culturales autónomas.

Este proyecto es de enorme importancia debido a que comprende el caso de un municipio que por vez primera en la historia del país asume de manera colectiva un cambio político y cultural basado en la forma de gobernarse. El proyecto de la Fogata visibiliza una pluralidad de voces, diferentes en género, generación y saberes que posibilita el diálogo al interior de la comunidad acerca de sus visiones y expectativas del proceso organizativo (Kejtsitani, s.f.).

En ese sentido, a nivel pedagógico en la Fogata se reflexiona en torno al movimiento de Cherán K'eri, como un proceso necesario para la construcción de otras formas de entender la educación y que ésta pueda tejerse con y desde el territorio.

> El territorio es esto que habitamos pero que se compone no solo del piso donde estamos ni del bosque que nos acompaña sino también de todo aquello que creemos, del conocimiento que se nos ha transmitido a través de la oralidad y los abuelos, desde los conocimientos que la gente aquí tiene de las plantas, de los lugares, de los animales, de toda esta creencia desde que ves un cerro, cierto cerro nublado y que la gente dice: "va a llover porque ese cerro se nubló" o desde que ves un símbolo de la luna cerca de otro y dicen: "ahora va a hacer mucho frío", desde todo este conocimiento de los astros, todo esto que alcanzamos a ver, pues, es el territorio y otras cosas que no vemos como la parte espiritual que Cherán tiene muy, muy marcada (Torres, 2020).

> Para mí el territorio lo iniciamos con lo que es la casa, nuestro hogar o también puede ser mi cuerpo, mi persona, entonces, si defiendes tu cuerpo y tu persona, pues, obviamente que eso es tu territorio (Rojas, 2020).
> El territorio significa identidad, si perdemos nuestro territorio, perdemos nuestra identidad p'urhépecha. Entonces, por eso, tan celosamente defendemos nuestro territorio (Huaroco, 2020).

En este marco, la memoria viva (*Kejtsitani*) es fundamental para seguir avanzado en la lucha que se hizo visible a partir del 15 de abril de 2011. La memoria es una forma vital de ir construyendo y reconociendo el sentido comunitario de la organización y de la historia de la comunidad. Mediante el ejercicio de la memoria es posible recordar cómo se ha caminado hacia la libre determinación, cómo nos hemos organizado y reflexionar sobre los logros y dificultades, por lo cual se torna en un ejercicio profundamente necesario.

El planteamiento de la estructura de gobierno aquí parte del cuidado del territorio, en una relación de respeto con la Madre-Tierra. Los saberes de la comunidad se comparten a través de la tradición oral, fue así como se recogió la organización política y social de Cherán: *Ireta Cherani anapueri jurámukatecha.* De esa manera se convierte en central la Fogata como el espacio del recuerdo:

> Se enciende el fuego origen del calor, unión y luz de esperanza, su participación la asimila como una manera de empoderar las voces de los otros, de aquellos que casi nunca son escuchados (…) porque para ella representa el sentido de volver a retomar los sueños mediante la actitud de escuchar al otro con respeto, para generar discusión y llegar a acuerdos, siendo un valor esencial que se conoce en Púrhépecha como Tekaatsperantsku (…). El reconocimiento (Jarhánharpekua) de la otra persona es poner en práctica un valor fundamental de la Kaxúmbekua, pues entiende que todos pueden aportar algo para el bien común, aún con las diferencias de edad, de género y de barrio (Velásquez Tapia, 2018).

Importancia de las memorias en el accionar pedagógico de Kejtsitani

Las reflexiones de la lucha por la autonomía en Cherán tienen como eje el sentido comunitario, que nos mueve a tejer relaciones y posibilidades de organización más allá de aquellas promovidas por los partidos políticos y las instituciones. Es el sentido que nos insta a indagar en la experiencia de nuestra comunidad, en esos pasajes que marcaron y marcan nuestro presente y que se vitalizan en la palabra de los ancianos y ancianas, de nuestros padres, madres, jóvenes, niños, niñas; en la palabra de todos y todas. Es así como el ejercicio de la memoria es una forma de manifestar la indignación frente al Estado y el capitalismo y lo hacemos al construir una educación propia, como ya lo hacen en distintas geografías latinoamericanas, entre ellas en el norte del Cauca en Colombia, prácticas educativas con la que nuestro proceso organizativo coincide ampliamente:

> La educación propia en el marco del proceso educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), fomenta la recuperación y revitalización de lenguas autóctonas, protege a la Madre Tierra y la recuperación ambiental, difunde la enseñanza y la recuperación de la Historia retomando la historia oral y desde el eje de organización y gobernabilidad visibilizan sus planes de vida y su cosmovisión para el fortalecimiento de la autonomía e identidad cultural (Bolaños y Tattay, 2012).

En esa vía, consideramos que el quehacer pedagógico comunitario se revitaliza al recuperar las voces de las memorias, hablamos en plural porque no se limita solamente a una memoria impuesta, que generalmente se asocia a las narrativas oficiales. Al contrario, en la propuesta que se aborda desde Cherán y la Fogata, hablamos de las memorias debido a la multiplicidad de voces, cuerpos e historias que alimentan esa gran memoria colectiva comunitaria. También es importante mencionar el papel de la historia oral y su conjunción entre identidades, memoria y comunidad y cómo desde ella construimos nuestros propios relatos y nuestra propia Historia.

A través de la historia oral recuperamos esas memorias de las y los comuneros quienes han puesto sus cuerpos e incluso sus vidas para defender el territorio. Recordamos, por ejemplo, cómo se formaron los primeros grupos de autodefensa indígena autónomos en cabeza del general p'urépecha Casimiro Leco López y de Fernando Hernández Tapia a inicios del siglo XX,[4] líderes que siguen presentes en la memoria histórica de la comunidad. Leco, junto con más de 150 comuneros dotados de armas, lograron destruir las vías del ferrocarril y con ello la obra que estaba saqueando nuestros bosques. Sumado a esto, rompió el contrato de arrendamiento con la Compañía Industrial de Michoacán S. A. dirigida por el estadounidense Santiago Slade Jr.[5] quien devastó extensas ha de bosque con concesiones para la explotación por más de 30 años y que convirtió en arrendatarios a los comuneros prohibiéndoles cultivar en tierras silvícolas. Ésta es solo una de esas historias que abrigamos.

Además de tejer en nuestro proceso organizativo las memorias y la historia oral para mantener la memoria viva como lo es el sentido de nuestra Fogata, también nuestra apuesta es por una pedagogía de la memoria que se define como:

> Una de las posibilidades de validar lo humano en lo social y ser en su quehacer respuesta crítica del orden social en contextos políticos de significación, donde es indispensable configurar ciudadanías memoriales, constituidas por hombres y mujeres, sujetos también críticos, que deben desde la memoria viva desnudar el potencial ideológico de toda estrategia totalizadora que legitime el olvido (Herrera y Merchán, 2012).

Es por ello que el rescate de las memorias preserva a la comunidad p'urépecha de la negación, el olvido y el silenciamiento de sus orígenes, pues

[4] Fernando Hernández Tapia fue asesinado por oponerse a que existieran los contratos de arrendamiento.

[5] Santiago Slade contaba con diferentes empresas en la Meseta P'urhépecha: Bosques Mexicanos S.A, Mexican Finance Company, y la Compañía Industrial de Michoacán S.A.

"luchar contra el poder es luchar contra el olvido" (Le Goff, 1977, p. 147). Se trata de recordar al mundo indígena: las tradiciones y costumbres, en otras palabras, la vida; lo que en cierta parte del mundo occidental se desprecia, lo "indio". El olvido, en suma, equivale a perder los elementos de identidad comunitaria al no recordar la vida cotidiana.

El movimiento que se erigió en Cherán es posible no por casualidad, sino por la activación de las memorias encarnadas en su forma comunitaria. Cuando se pierden de vista las formas de organización propias se tiene el riesgo de tomar las prácticas de lo que ha sido nombrado como crisis civilizatoria (Wallerstein, 2016), es decir, la acumulación de la riqueza y la negación de la comunidad. La lucha ha sido una constante histórica en Cherán, sin embargo, precisamente en tiempos de globalización ésta es más notoria, adquiere mayor alcance y significado. Lo que la comunidad ha logrado hasta el momento, es el resultado de un caminar basado en principios solidarios y colectivos.

Nosotros hemos compartido un camino que rescata lo común de las memorias profundas y en colectivo, la palabra puesta en movimiento que no relega, sino que dialoga con esas otras voces que, al igual que la nuestra, combaten una política del olvido (*morikuarhini*). Precisamente esta es una tarea permanente que permite la organización autónoma.

En ese trasegar que hemos venido recorriendo durante estos años hemos identificado y encarnado al menos cuatro tipos de memorias que forman parte del proyecto pedagógico de la Fogata. La memoria territorial, que se refiere a la relación que hemos tejido con éste ancestralmente, especialmente con los bosques, concibiéndolo como un integrante más de la comunidad, también se refiere a las maneras en las cuales hemos defendido históricamente a través de nuestras luchas el territorio y cómo este nos provee de lo necesario para nuestra producción y reproducción sociocultural.

> Los conceptos de espacio y territorio sagrado fundamentan y sustentan la esencia del pensamiento indígena. El espacio sagrado tiene por efecto destacar un territorio del medio cósmico circundante y hacerlo diferente. Son espacios que se revisten de signos, códigos y lenguajes (la orientación, las

> formas, las posiciones, las conductas), que indican la sacralidad del lugar, revelando las dinámicas y los procesos de comunicación que mantienen con otros espacios sagrados, los cuales proveen el equilibrio necesario para la subsistencia de los individuos y/o de los grupos. El ritual a las piedras, las aguas y a otros lugares de la naturaleza se encuentra muy extendido en el mundo, forma parte del patrimonio cultural e intangible reconocido y mantenido por muchos pueblos, sobre todo pueblos agrícolas, pues los cerros, las piedras y las aguas son elementos que en los imaginarios están asociados a la protección del territorio, a la fertilidad de la tierra, de los animales y de los seres humanos (Rojas, 2016, p. 130).

Una segunda memoria es la corporal: "se basa en el contacto que es comunicación, es un vínculo que establecemos con otros seres u objetos, forma parte de la condición humana, es un don adquirido e incorporado que desarrollamos de modo inconsciente o natural" (Retamal, 2013). Es la forma como nos relacionamos unos a otros en nuestra comunidad, los roles que hemos acuerpado, pero también es la posibilidad de transformarlos y construir nuevas relaciones sociales, por eso es importante mencionar el trabajo que venimos realizando con las mujeres a partir de un diálogo intergeneracional del que hablaremos más adelante.

Una tercera memoria es la que se expresa a través del lenguaje, es la construcción de una forma de vida, las palabras resguardan y transmiten la experiencia de un grupo: lo que vivieron, imaginaron, les contaron o leyeron, que hicieron suyo; es la experiencia compartida por un grupo puesta en discurso, lo entendemos como el recuerdo convertido en palabra, nuestra historia. No se puede entender al mundo indígena si no se entienden sus propias significaciones a través de su lenguaje, en nuestro caso el p'urhépecha. La lucha por cambiar las formas de gobierno la hemos hecho desde nuestras propias significaciones y en relación con la comunidad: sin el propio lenguaje de las formas de gobierno, prácticamente no hay comunidad; en otras palabras, sin los conceptos que le dan vida a la toma de decisión de la comunidad, no habría mundo indígena. Estas tres memorias en suma constituyen la memoria colectiva que es definida como:

> Una reconstrucción del pasado en el presente, cargada de significado, donde nuestros recuerdos siguen siendo colectivos pues son los demás quienes nos los recuerdan; así pues, en tanto recordamos con el otro, la memoria es por naturaleza compartida. La memoria también está definida por una serie de estructuras o "marcos" (el tiempo y el espacio, por ejemplo) construidos socialmente y que, por pertenecer a un grupo social determinado, estos hacen que los recuerdos emerjan de forma conjunta (Halbwachs, 2004, p. 210).

Sin embargo, dado el sentido del trabajo que venimos realizando hemos reflexionado acerca de qué valdría la pena empezar a hablar más que de una memoria colectiva de una memoria comunitaria, que sería una cuarta memoria, de la que el territorio y también el cuerpo son parte. La memoria comunitaria ha permitido la movilización de los comuneros y recuperar los saberes que se vinculan con nuestro territorio. De allí que consideremos a las memorias como guardianas de nuestros pueblos.

La pedagogía territorializada como saber político desde Kejtsitani

A través de la lucha que abanderan los distintos movimientos sociales en Latinoamérica, no solo desde hace décadas sino como un rasgo característico de resistencia frente a la colonización, se han construido múltiples y creativas estrategias de re-existencia social y política, que abarcan distintas dimensiones de la vida y una de ellas que ha cobrado gran relevancia, especialmente desde los años setenta, con los importantes aportes de Freire, es la pedagogía, entendida desde su carácter esperanzador, liberador, el diálogo y el accionar frente a la opresión.

En ese sentido, queremos recuperar los aportes de Pinheiro, quien destaca dos aspectos en la praxis política de diversos movimientos sociales en Latinoamérica, en relación con la pedagogía y que considera como un giro político estratégico:

> El primero es la elaboración de un proyecto educativo en el que nace la construcción del conocimiento y se vincula con el conjunto de experiencias vividas en la lucha diaria y, por tanto, concebidas como un espacio de donde

> emergen nuevas categorías analíticas y perspectivas que dan forma a otra episteme y una nueva cultura política. El segundo es incorporar sus conocimientos en una lectura crítica de la realidad social, lo que permite a muchos movimientos desarrollar estrategias y tácticas para avanzar en la participación en los espacios públicos, fundamentalmente en el enfrentamiento de procesos contemporáneos de la construcción y/o consolidación de la democracia en el continente mediante estrategias utilizadas para enfrentar al Estado y como respuesta a las formas de dominación neoliberal[6] (Pinheiro, 2014, p. 150).

Es en esa vía que a través de la Fogata Kejtsitani hemos promovido distintas acciones pedagógicas con el objetivo de recuperar el sentido de nuestras luchas, fortalecer el proceso político-organizativo de Cherán y con esto la defensa del territorio y la autonomía, que se teje junto al propósito de otros pueblos y procesos en Latinoamérica, haciendo frente al plan de muerte instaurado por el capital.

Una de esas acciones en 2018 fue la realización del concurso de relatos *Juchaari Uandakua ka Juchaari Exekua*(Nuestra Palabra y Nuestra Mirada), mediante una pregunta detonadora: ¿qué pasó el 15 de abril de 2011? Este ejercicio revistió gran interés dentro de la comunidad y convocó no solamente a las personas mayores de la comunidad sino también a los más jóvenes e incluso a los niños, muchos de ellos aún no habían nacido en el momento del levantamiento, pero a través de las narraciones de sus familiares han ido construyendo una historia propia acerca de la comunidad y la plasmaron imprimiéndole sus sentipensares (Fals Borda, 2015) y aún más; sus sentipensares con la tierra, lo que "implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co-razonar. Es la forma en que las comunidades territorializadas hemos aprendido el arte de vivir" (Escobar, 2014, p. 16). Las y los niños, además de textos, compartieron dibujos impactantes que nos hablan de la apropiación y del sentido territorial.

Uno de los títulos propuesto en los relatos narrados por los niños llamó especialmente nuestra atención porque consideramos sintetiza lo que para

[6] La traducción del portugués al español es nuestra.

la comunidad ha sido la recuperación de nuestro territorio y con éste de nuestros usos y costumbres: "El corazón ardiente de Cherán" que de hecho fue el título seleccionado para el libro en el que se recopilaron los testimonios.

> Estos relatos nos hablan de un cambio: del paso de un estado de terror, corrupción y deterioro de la vida por las agresiones provenientes de otros pueblos, a otro, en el cual es posible reconstruir el mundo comunitario. El momento que separa una situación de la siguiente es la irrupción de la comunidad con un sonoro "¡ya basta!", que significa la irrupción también de las mujeres y los jóvenes en ese momento histórico. El miedo es un elemento presente necesario para superar y enfrentar el agravio sufrido (…). El origen del movimiento se ubica generalmente en la destrucción de los bosques; pasan luego al momento en que enfrentaron a los "talamontes" en la iglesia del Calvario; y, por último, a la defensa de la comunidad a través de las barricadas y las fogatas, para llegar a la construcción de un gobierno comunal (Camarena, 2020).

Del libro es importante destacar que los relatos se transcribieron guardando la escritura original de los participantes. Consideramos que la forma en que están escritos da cuenta de cómo se entremezclan el mundo p'urépecha y el occidental en una suerte de hibridez. Permitir que salieran públicamente tal cual se redactaron es en sí un acto político de resistencia ante la dominación impuesta sobre el propio lenguaje, son otras formas de romper, en el plano epistémico-político, con la racionalidad e instrumentalización capitalista.

En Cherán hay una búsqueda por recuperar la lengua ya que es sabido que cuando se pierde una lengua se pierde toda una cultura, pues es a través de ella que se concreta la visión del mundo y su legado histórico. En Latinoamérica las políticas de creación del Estado-nación promovieron una arbitraria integración que excluía a las lenguas indígenas que permanentemente buscan su recuperación y reflorecimiento.

Esta acción pedagógica removió muchos de los sentires que no habían podido ser externalizados verbalmente en la comunidad. El libro además de convertirse en una pieza clave para la recuperación de la memoria co-

munitaria también ha sido utilizado en las distintas instituciones educativas de Cherán para apropiarnos de nuestra historia y territorio, vinculando el accionar político y organizativo mediante la enseñanza.

Además de la pedagogía de la memoria presente en nuestro territorio, también reivindicamos la pedagogía de la pregunta (Freire, 2013). Ambas se entrelazan en la necesidad de indagar por el pasado para reconstruir el presente y con ello para defender el territorio.

> Para nosotros, el territorio es un todo no fragmentado, es la casa que habitamos, los parajes, cerros, ríos, ojos de agua. Los propios nombres en p'urhépecha les dan un significado particular a los espacios en los que vivimos y caminamos. El territorio tiene sus propios significados y sus formas de usarlo como elemento de la vida comunitaria; si se pierde su forma de entenderlo, pierde su sentido y significados. En el p'urhépecha territorio se designa al término Minhuarhikuarhu que significa apropiación o posesión de un territorio por las personas. (Ángel, 2009, p. 16).

Desde nuestro pensamiento rememoramos nuestros vínculos con *Naná Echeri* (Madre Tierra), las formas de habitarla, la manera en que vivimos el territorio y cómo hemos entablado un diálogo cotidiano y una relación dinámica con éste, que nos procura y al que procuramos y que desde la Fogata habitamos y entendemos mediante una pedagogía territorial que se fortalece mediante la autonomía.

La comunicación como una herramienta de aprendizaje comunitario. Radio Fogata y Xamoneta Colectivo

Cuando iniciamos nuestro movimiento de resistencia se instauraron diferentes mecanismos para tratar de romper nuestra lucha emergente. Además de la militarización de la zona también cercaron nuestros medios de comunicación hacia el exterior, muchas veces cortaron la energía eléctrica de nuestra comunidad y bloquearon nuestras redes de celular para impedir que pudiéramos visibilizar lo que estaba ocurriendo. Quisieron arrebatarnos la palabra.

En ese mismo cerco los conglomerados mediáticos desinformaban acerca de lo que realmente pasaba en nuestro territorio, por eso creamos nuestros propios medios de comunicación; el 6 de agosto de 2011 nació Radio Fogata, que se ha sembrado y florecido no solamente como uno de los mecanismos para informarnos, sino para aprender acerca de nuestros conocimientos, es decir para "caminar la palabra o palabrandar", que es pensarse, comunicar y actuar desde la indigeneidad.

> Palabrandar es la acción teórica y práctica que nos emergió cuando nosotras y nosotros en medio de la muerte y el despojo, decidimos conscientemente asumir la comunicación otra, ponerle palabra al camino y caminar esa palabra: tener para ser palabrandando y no ser para tener mercantilizando. Desde allí entendimos que los medios que usamos son medios, pero no son el fin en sí mismos. Que ese fin está en nuestras manos y en la conciencia de colectividad, comunariedad y del arraigo a *Mamá Kiwe*[7] que tenemos como hijos e hijas de ella (Almendra, 2017, p. 50).

A partir del autositio decidido por la propia comunidad, todas las actividades pararon, y en ese 2011 no había condiciones para el retorno a clases, la gente no estaba en sus empleos como lo hacía normalmente, tanto la niñez y juventud atravesamos una etapa de enojo y rebeldía que poco a poco fue transformándose en quehaceres dirigidos a la propia comunidad y creados colectivamente. Comenzamos entonces a ocupar nuestro tiempo y dentro de esas ocupaciones algunos compañeros y compañeras jóvenes de la comunidad organizaron un taller de radio desde mayo de ese año. Ese taller pasó a ser un ejercicio llamado "Radio Bocina", pues la necesidad de comunicarnos al interior era urgente. De esa forma el 6 de agosto de 2011 Radio Fogata comenzó a transmitir desde la Casa Comunal de Cherán K'eri.

Desde entonces Radio Fogata se asume como una radio comunitaria donde: "Aquí se grita lo que el gobierno nos obliga a callar" y se convirtió

[7] *Mama Kiwe*, Madre Tierra en *nasayuwe*, para nosotros Madre Tierra es *Nana Echerí* en purépecha.

en el medio contestatario capaz de verter los senti-pensares desde muchas voces de los propios habitantes de Cherán.

El nombre, por supuesto, refleja lo que en las fogatas se hace, es decir, compartir la palabra: "Somos La Fogata 101.7". Desde ahí la participación siempre ha sido de una población muy joven con una clara necesidad de aportar al mismo camino de la autonomía que Cherán había decidido emprender desde 2011.

Este espacio se ha ido fortaleciendo como un medio de comunicación mediante el cual tratamos de recuperar las raíces p'urhépecha y a través suyo rememoramos las razones por las que Cherán K'eri se levantó en contra de la opresión y en defensa de nuestros bosques. Por eso la radio se ha conformado también como un espacio de formación política, ideológica y cultural, y a su vez de fomento y conocimiento de nuestro pensamiento y cosmovisión como pueblo indígena p'urhépecha. Este espacio de participación político-pedagógico se ha fortalecido principalmente del trabajo voluntario de las y los jóvenes de la comunidad.

> Radio Fogata ha permitido un aprendizaje siempre colectivo, donde el "aquí se grita lo que el gobierno nos obliga a callar" se hace efectivo. Este dicho se empata con nuestro proceso de autodeterminación, como una suerte de crítica reflexiva, donde a pesar de estar al lado de nuestro gobierno comunal, las autoridades tienen que respetar la autonomía de la misma radio (Torres, 2019).

Reconocemos la radio como un instrumento pedagógico y de reflexión intergeneracional que acompaña los hogares y los espacios cotidianos en la comunidad con un gran alcance incluso a comunidades próximas. El alcance de Radio Fogata siempre se ha dirigido a la propia comunidad, pues asumimos que sigue siendo un pilar importante que permite el diálogo y la información al interior. Aun así, hemos llegado también a las comunidades que se encuentran cercanas a la nuestra, entre ellas: Cheranástico, Aranza, Nahuatzen y el Cerecito.

Nuestros medios comunitarios día a día enfrentan nuevos retos, porque al igual que nuestro proyecto comunitario, también la radio es un proceso en constante cambio. Lo firme aquí es que esta radio existe por

reconocimiento de nuestra máxima autoridad que es la asamblea, es una radio que permite seguir cuestionando a nuestros propios representantes, informando a la comunidad y a su vez seguir difundiendo nuestra propia palabra y dando destellos desde las diferentes voces. Sus integrantes hacen parte de ella de manera voluntaria.

Otra de las herramientas pedagógicas que se han impulsado a través de la comunicación comunitaria es la Intranet, promovida por Xamoneta, un Colectivo constituido principalmente por mujeres jóvenes de la comunidad, el cual ha creado redes de conectividad desde el propio territorio que a modo de intranet nos permite conectarnos internamente, apropiando las nuevas tecnologías a nuestros sentires y necesidades mediante la participación comunitaria, en donde el conocimiento sobre el uso de estas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) es público, libre, se comparte y tiene pautas que nosotros mismos hemos establecido. Es decir, el sentido comunitario puesto también a las tecnologías.

Xamoneta en p'urhépecha significa "eco". Desde esta idea, pensar en las nuevas alternativas tecnológicas cobra un sentido colectivo comunitario que pretendemos se comparta por las y los otros, queremos que el "hacer eco" signifique que lo que aprendemos en la comunidad resuene y a su vez implica que necesitamos seguir reaprendiendo y quizá en muchos sentidos cambiando.

Poner la mirada en una cuestión tecnológica es algo nuevo para nosotros como habitantes de un pueblo indígena, pues muchas veces en el imaginario creemos que son espacios a los que no tenemos acceso, pero a través de un trabajo muy atinado junto a otras organizaciones y comunidades poniendo la mirada sobre ello es que nos hemos animado a pensar acerca de lo que antes creíamos que no podría pasar.

REDES por la diversidad, equidad y sustentabilidad A.C. ha sido un gran aliado y acompañante de este sueño llamado "Intranex Xamoneta" (Parra y F. Baca, 2020, p. 3), que ha sido un largo proceso que surge desde cuestionarnos como integrantes de una comunidad acerca de lo que estamos haciendo para comunicarnos y cuáles son nuestras formas de hacerlo. Pensamos que el establecer nuestra propia intranet significa seguir cuestionando aquello a lo que solo los poderosos tienen acceso, quienes

pueden costear toda la infraestructura que se requiere. Pero, al insertarnos en este proceso aprendemos también que en Latinoamérica hay un gran sentido comunitario, que se pone en práctica cada vez que se comparten conocimientos y se entretejen estrategias que nos permiten orientar estas nuevas tecnologías a partir de las decisiones comunitarias.

Así, desde una mirada crítica, además de la autonomía territorial vamos hacia el camino de la autonomía tecnológica, la cual integramos como parte de nuestro *sesi irekani* (buen vivir), pues sabemos que no existe la neutralidad tecnológica y entendemos que:

> Las posibilidades de apropiación crítica o disruptiva por parte de la sociedad dependerán de los valores desde los cuales haya sido concebida dicha tecnología. Es decir, si nació inspirada por ideas de cooperación y libertad, los márgenes de resistencia que habilitan usos no esperados o planificados serán mayores que frente a otras impulsadas en entornos privativos y competitivos (Binder y García, 2020, p. 104).

Pero también tenemos claro y queremos enfatizar en ello, que la comunicación es mucho más que la apropiación tecnológica; es diálogo, es reciprocidad y en ella se respetan todas las formas de vida. Siguiendo a Tapia, consideramos que la comunicación es intersubjetiva y, por tanto, que:

> Son sujetos no solo los seres humanos, sino también las plantas, los animales, los arroyos, las nubes y todo cuanto existe. Ser sujeto quiere decir tener "corazón". En el contexto de las culturas indígenas, el término "corazón" no significa lo mismo que en castellano. Los mayas-tojolabales suelen decir que "piensan con el corazón y sienten con la cabeza", y también afirman que cada cosa sobre la Tierra tiene "corazón", es decir, dignidad. Los aymaras y quechuas, por su parte, afirman que: "Se piensa con el pulmón, con el corazón y con el hígado". No conciben a los animales como objetos explotables, sino como compañeros de trabajo y convivencia. Lo mismo sucede con las plantas de maíz, el camino que recorren todos los días, el árbol que les da sombra. El "decir – escuchar – comprender – respetar" atañe a todos los seres que pueblan

el planeta. Esta filosofía de la comunicación no puede desvincularse de una perspectiva ética (Tapia, 2018, p. 26).

Mujeres p'urépecha, genealogía de saberes ancestrales

Las distintas acciones que hemos realizado en la Fogata Kejtsitani junto a la comunidad nos han permitido entender la necesidad de recuperar la lucha de las mujeres en Cherán, una resistencia que se remonta a la historia de larga duración y que nace décadas antes al movimiento gestado el 15 de abril de 2011.

Imagen 1:
Yunuen Torres,[8] comunera de Cherán.

Si bien tanto interna como externamente se reconoce el importante papel que como mujeres hemos tenido en el proceso organizativo, también ha sido importante construir nuestro propio diálogo intergeneracional, empezamos a hacerlo a través de un taller de cartografía-cuerpo territorio y al mismo tiempo con la recuperación de historias orales que nos han permitido ir

[8] Yunuen Torres Ascencio es integrante activa de la Fogata Kejtsitani, ha tenido una destacada trayectoria en Radio Fogata y fue parte de la segunda estructura de gobierno del Consejo de Jóvenes.

construyendo una genealogía de las mujeres[9] y los saberes ancestrales que hasta hoy perduran, y otros que se han transformado en las generaciones más recientes, lo que nos ha permitido reflexionar acerca de cómo:

> En los contextos extractivos, la naturaleza, al igual que los cuerpos de las mujeres, es considerada un territorio que tiene que sacrificarse para permitir la reproducción del capital, aquella a la cual se puede explotar, violentar, extraer. Mientras lo masculino se relaciona con las actividades económicas de producción basadas en el control y la explotación de la naturaleza, lo femenino es considerado naturaleza sometida y subordinada que tiene que sostener la reproducción de la vida aun cuando los ecosistemas son destruidos (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017).

Imagen 2:
Luz Torres,[10] comunera de Cherán

[9] Para conocer más acerca del proyecto: http://cherankeri.weebly.com/mujeres-por-la-memoria.html

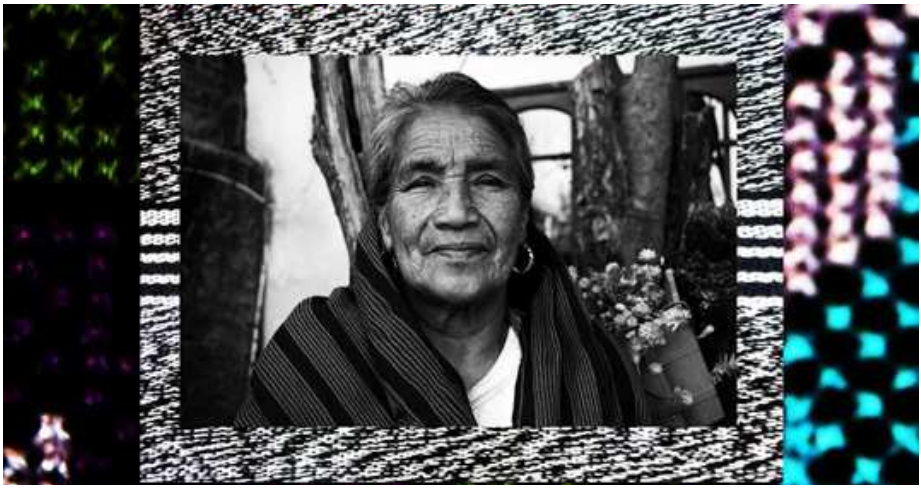
[10] Luz Torres Tomás es ex integrante del Consejo de la Mujer y ha liderado diversos proyectos con las mujeres de la comunidad encaminados a la recuperación de la medicina tradicional.

Además de reflexionar sobre nuestra relación con el territorio, los saberes que nos han legado y nuestra cultura, esta recuperación de las memorias nos ha permitido identificar los roles que se han transformado, las prácticas que perduran y la necesidad de una cada vez mayor participación política de nosotras dentro de la comunidad.

> Aquí a la mujer ya no se le ve solamente como a la proveedora o la cuidadora o la procuradora de la familia ¿no? De la casa, de que esté siempre en el hogar cuidando a la familia, sino que ahorita salen a trabajar o también ya están representándonos en la forma de gobierno que tenemos (Rojas, 2020).
> ¿Qué es lo que hicieron las mujeres en Cherán? Pues ver que ya nos estaban llegando a las venas ¿no? Entonces si cortaban estos árboles el agua se va y ya no vamos a tener de qué vivir. Por eso ahorita las formas de defender el territorio son cuando educamos a nuestros hijos de que debemos y sabemos poder acudir al campo y este territorio que tenemos de Cherán lo defendemos, defendemos nuestros bosques, nosotros debemos inculcarles a nuestros hijos que deben plantar árboles si queremos tener territorio y que podamos vivir de él ¿no? (…) con eso sabemos que nosotros tenemos agua, que tenemos aire y que podemos tener vida, si no tenemos esto pues no vamos a tener vida (Ascencio, 2020).

Toda esta recuperación mediante las cartografías cuerpo-territorio, la historia oral y las memorias han decantado en una primera aproximación en la que hemos recopilado relatos, fotografías y piezas comunicativas digitales pero que esperamos continuar en nuevos procesos en los cuales la comunicación y la pedagogía sigan siendo parte de nuestra organización comunitaria.

Imagen 3:
Doña Melita,[11] comunera de Cherán



A modo de conclusión

La Fogata Kejtsitani Memoria Viva es un espacio de diálogo y participación política que, desde el movimiento surgido a partir del levantamiento del 15 de abril de 2011, ha construido distintas acciones pedagógicas mediante herramientas, discursos y metodologías para la recuperación de las memorias: territorial, corporal y lingüística que componen una gran memoria comunitaria y con ella la lucha por la defensa del territorio y de la Madre Tierra (*Naná Echeri*) desde diferentes dimensiones organizativas.

A partir de la experiencia y reflexiones de Kejtsitani, entendemos el ejercicio pedagógico como una construcción comunitaria que rescata y promueve las prácticas territoriales, por ejemplo, nuestras formas de relacionamiento y sus cambios, nuestros espacios de diálogo y participación, nuestros lugares del miedo o los que resguardan nuestra historia, convirtiéndolos en aprendizajes significativos en una triangulación entre aula,

[11] Sabedora ancestral de la medicina tradicional, ha sido la guía de otras comuneras en estos conocimientos, ha participado en la Radio Fogata. Es comunera del barrio cuarto.

comunidad y territorio. Es decir, proponemos y promovemos una pedagogía territorial que fortalece nuestra vinculación con los lugares sagrados y/o representativos, con nuestros saberes ancestrales y con nuestro accionar organizativo y es desde ahí donde estamos construyendo conocimiento.

Aunque todavía son bastantes los desafíos que nos convocan en referencia a los aspectos organizativos podemos considerar como logros importantes el promover la recuperación de nuestra lengua p'urhépecha, nuestras memorias, repensar nuestros roles comunitarios, entre ellos el de nosotras como mujeres y la manera como aportamos a que el movimiento crezca, y asimismo hacer de nuestros medios comunicativos herramientas pedagógicas críticas que nos lleven a fortalecer aún más el proyecto de re-existencia autónoma.

Bibliografía

Almendra, V. R. (2017). *Entre la emancipación y la captura*. Memorias y caminos desde la lucha Nasa en Colombia. México: Barricadas Colección.

Ángel Pedroza, J. (2009). *Territorio y lenguaje en la tradición oral de Cherán. K'eri uantakua: minhuarhikua ka uantakua.* Morelia, Michoacán: Unidad Regional Michoacana. Culturas populares e indígenas.

Ascencio, T. (21 de 12 de 2020). Entrevista. (F. Kejtsitani, Entrevistador)

Binder, I., y García, S. (2020). *Politizar la tecnología: radios comunitarias y derecho a la comunicación. Politizar la tecnología: radios comunitarias y derecho a la comunicación en los territorios digitales.* Buenos Aires: Jinete insomne.

Bolaños, G., y Tattay, L. (enero-junio de 2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y ciudad* (22), 45-56.

Burbano, S. (2015). El fogón en la escuela: Rasgo de la comunidad Nasa para una educación intercultural. *Itinerario educativo*, 29(65), 197-208.

Camarena, M. (14 de 05 de 2020). *Memorias de un enojo*: 15 de abril del 2011. Obtenido de https://con-temporanea.inah.gob.mx/mirar_libros_Mario_Camarena_Ocampo_num12

Chávez Sánchez, P. (20 de 01 de 2020). (M. L. Sánchez, Entrevistador)

Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios.* Quito, Ecuador: CLACSO.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado el 09 de 01 de 2020, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf

Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* Argentina: Siglo XXI.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Herrera, M., y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En R. García, A. Jiménez, y J. Wilches, *Las luchas por la memoria* (pp. 137-156). Bogotá: Universidad Distrital.

Huaroco Román, S. (17 de 01 de 2020). (M. L. Sánchez, Entrevistador)

Kejtsitani. (s.f.). Obtenido de https://kejtsitani.wordpress.com/saberes/

Le Goff, J. (1977). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*, Paidós, Barcelona, página 131-184. Barcelona: Paidós.

Parra, D., y F. Baca, C. (2020). *¿Y si repensamos las tecnologías para la comunicación?* Ciudad de México: Redes por la Diversidad, Equidad y Sustentabilidad A.C.

Pinheiro, L. (2014). As dimensões-políticas da educação do campo em perspectiva Latino-americana. *Reflexão e Ação*, 22(2), 143-169.

Retamal, G. (21 de 02 de 2013). *Sobre la memoria corporal.* Obtenido de http://tallerdramaturgiadelmovimiento.blogspot.com/2013/02/sobre-la-memoria-corporal.html

Rojas, B. (Enero-junio de 2016). Territorio y memoria territorial sagrada entre los indígenas de Lagunillas, Mérida, Venezuela. *Presente y pasado* (41), 121-141.

Rojas Guardián, R. (20 de 01 de 2020). (M. L. Sánchez, Entrevistador)
——(20 de 12 de 2020). Entrevista. (F. Kejtsitani, Entrevistador)
Tapia, A. (2018). *Mujeres indígenas en defensa de la tierra*. Madrid: Cátedra.
Torres, A. (18 de 01 de 2019). *Radio Fogata: donde tu voz arde como fuego.* Obtenido de jornada.com.mx/2020/01/18/delcampo/articulos/radio-fogata.html
——(19 de 01 de 2020). (M. L. Sánchez, Entrevistador)
Velásquez Tapia, M. (2018). Una simple comunera. En F. K. Viva, *El corazón ardiente de Cherán* (pp. 83-86). México.
Wallerstein, I. (2016). *La crisis estructural del capitalismo.* Santiago de Chile: Quimantú.
Zubiría, J. (2014). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (4a ed.). Bogotá: Magisterio.

Breves apuntes acerca del territorio. Disputas por los recursos y luchas por las tierras en el Cauca colombiano y el Istmo de Tehuantepec

LEONARDO MONTOYA PELÁEZ

Colombia ofrece la imagen de un museo viviente de conflictos, en el cual se encuentran representados en algunas regiones episodios superados en otras. Como el país tiene aún abierta su frontera agrícola, hay procesos activos de colonización que expulsan a los pueblos indígenas de sus territorios.
Reyes Posada, guerreros y campesinos

Introducción

Existen tantas formas de asir y de pensar los territorios como experiencias de habitación territorial y grupos humanos. Los territorios tienen la particularidad de que cuentan con características de giro gradual, permanente, y, también, que cambian de manera abrupta. No se trata de simples porciones de tierra. Aun así, no representan los mismos intereses que representaron en el pasado. Partamos de una claridad: los territorios no se representan a sí mismos. Tienen un gran poder simbólico de representación colectiva e individual, una potencia que, en su intento de tenencia, de construcción de realidades sociales, deviene en múltiples escalamientos y en conflictos muy complejos, que tocan con aspectos normativos y derivan en legados sucesorios.

Con el transcurrir de los quinquenios, las décadas, o los siglos, los territorios serán muy distintos a como se presentan hoy. Son circundados por relaciones complejas en el espacio y el tiempo. Estas relaciones combinan múltiples dimensiones y problemas de tipo económico, ideológico, religioso, estratégico-militar, cosmogónico, cultural y agroecosistémico. Muchos de estos elementos se conservan como una trama indisoluble, cuyo intento de separación nos advertiría de una contradicción en cuanto a las pretensiones de neutralidad. Con los territorios no es posible la percepción de una génesis común ni de un destino inexorable. Casi siempre están cargados de significados y de sentidos que, no pocas veces, son capaces de borrar o matizar sus más actuales poseedores. Los territorios pueden ser asumidos desde las más variadas concepciones mitológicas, ancestrales, metafísicas, y de mercado, lo cual ha propiciado, con el paso del tiempo y el cambio de propietarios, ya sean privados o colectivos, la aparición de pugnas, de resistencias, de revueltas, y de luchas por su tenencia o recuperación.

En el presente capítulo abordaré las perspectivas de territorio y de luchas por las tierras, que serán aplicadas a contextos comunitarios y regiones con las cuales he mantenido una relación cercana en los últimos años: el Cauca colombiano y el Istmo de Tehuantepec. Pretendo acopiar algunas fuentes documentales para contrastar su dinámica histórica y sociopolítica. En un segundo momento, y a manera de embudo, me detendré en dos casos puntuales que ilustran aspectos del conflicto latente. Considero que estos conflictos hacen parte de las consecuencias de la implementación del sistema actual de mercado. En la parte final se describirán dos procesos de organización educativa, la educación propia y la educación comunal, que tienen como premisa principal la defensa de los territorios. En el caso caucano, se hará referencia a la organización de las luchas para la tenencia y recuperación de las tierras. Con este panorama me interesa reflexionar acerca de algunas situaciones que han dado pie al despojo y a la expoliación territorial en ambas regiones. De igual manera, conocer sus dimensiones simbólicas, históricas, y la potenciación de las luchas a través de procesos educativos y de prácticas pedagógicas propias.

Como un contraste de la parte teórica-expositiva me apoyaré en material etnográfico recogido entre los años 2020 y 2021. En las visitas de campo he podido corroborar intereses diversos de actores heterogéneos, y algunas acciones concretas de lucha para la defensa de los territorios. La vitalidad de estas luchas camina a la par de las preocupaciones más significativas de los pueblos. Esto en razón al peligro que acarrean las acciones de defensa de los territorios o de recuperación de las tierras expoliadas. No es alentador que hoy en día, los pueblos y sus líderes, hombres y mujeres, se sigan convirtiendo en blanco de las ofensivas de terratenientes, hacendados, empresarios, y políticos.

Una pregunta central que nos traslada al ethos sociopolítico e histórico de las luchas y la defensa de los territorios en Abya Yala y Mesoamérica, nos ayudará guiarnos en esta discusión:

¿Qué es lo que se detenta con el dominio territorial y por qué existen tantos conflictos alrededor de los territorios?

Apuntes históricos para entender la relación entre territorio, poder político y economía

Un punto de partida para entender la complejidad histórica de las acciones de defensa del territorio y de las luchas por las tierras, es precisar los intereses que se cuecen alrededor de la idea de territorio. El territorio, como tal, ha sido objeto de las más cruentas disputas desde hace muchos siglos. Teniendo presente la condición de disputa por la cual los territorios no son espacios neutrales, ni simbólica ni materialmente, podemos justipreciar las consecuencias que han emergido de un proyecto global de dominación de las Indias Occidentales españolas. Un proyecto que comenzó hace cinco siglos, y que se perfeccionó, en el sentido político-económico, con los regímenes de poder que dieron paso a los virreinatos de la Nueva España y la Nueva Granada.

En el largo periodo de colonización hispánica, el tejido vivencial y político de Mesoamérica, Abya Yala, y muchos otros territorios, fue girando abruptamente a procesos de transformación acelerados, que no eran, ni siguen siendo, en el sentido más vertical de los términos, del interés

colectivo de gran parte de los grupos que tienen propiedades comunales, ejidales, de resguardos, o comunitarias. El tejido económico y social de los territorios se modificó, de manera progresiva, hasta convertirse en regiones de despensa, que arraigaron las aspiraciones foráneas en el aporte a un proyecto de expansión de economía capitalista mundial desde mediados del siglo XVIII (Wallerstein, 2011). El siglo XVIII fue un periodo determinante para cotejar los puntos de inflexión política, filosófica y económica de los grupos de mayor poder mundial, y los desvaríos que pudiésemos contrastar, acometidos y atiborrados, con la multiplicidad de discursos ideológicos y de hechos que emergieron a partir de mediados del siglo XIX (entre ellos, los procesos de independización de las colonias españolas).

Detrás del control de los cuerpos, pero también de las almas, en épocas tempranas de la Colonia hispánica, se preconcibió el trámite de las rentas productivas, cuyos recursos serían extraídos con base en la explotación de las tierras. El destino de las rentas no se dirigió a las arcas vacías de la Corona española. Según Eduardo Galeano, la hipoteca de la Corona española iba a parar a manos de inversores alemanes, genoveses, flamencos y españoles (2004). Por lo mismo, la necesidad de controlar territorios y poblaciones se orientaba en razón al aseguramiento y dominio de los recursos, y a la cancelación de los adeudos por títulos que tenía la Corona. Estos adeudos fueron cancelados, según Galeano, con las derivaciones procedentes de las provincias de América.

Desde una de las orillas de la historia, una historia mitificada por el nacionalismo mexicano, se describe la aniquilación de los mexicas y de Tenochtitlan como una consecuencia lógica a la oposición y resistencia ante las políticas de la Corona española. Una situación similar a lo ocurrido con la extinción del poder territorial incaico. Esta pérdida de poder se ha inferido desde un contexto comparativo de tipo etnológico, en donde arqueólogos observaron un conjunto de "supervivencias precolombinas" (Valcárcel, 2012), en pueblos dispersos por las serranías de los Andes suramericanos. Para el caso mesoamericano y los mexicas, destacamos que: "su poder abarcó un extenso territorio, y estaban en la cúspide a la llegada de los conquistadores europeos" (López Austin & López Luján,

2014, p. 207). La invasión territorial y el proyecto de Conquista produjo un choque tan fuerte que modificó las relaciones sociales y políticas desde la raíz, a lo largo y ancho de la extensión territorial, de lo que los arqueólogos han llamado Mesoamérica (Kirchhoff, 2009). El pueblo de Cholula y los cholultecas, en lo que hoy se conoce como estado de Puebla, son una muestra de cómo borrar un trazado territorial de la historia, y un pueblo originario por la fuerza. Varios centenares de templos católicos en todo el pueblo, y una iglesia principal en la cúspide de una montaña de vestigios prehispánicos, son testimonios que comunican las consecuencias de una "mestizofilia como fijaciones arquetípicas de la mentalidad gubernamental" (Montoya-Peláez, 2021, p. 55).

Se resalta el alcance del proyecto mestizofílico que, aunque es posible rastrearlo en políticas contemporáneas, obedece a etapas y a procesos que ya tenían sus derroteros desde los periodos colonial y de independencia. La sociedad dividida por castas es un antecedente al respecto.

A partir de la cesación del dominio mexica comenzó un nuevo periodo para la administración de territorios que ya no pertenecían a la superárea cultural mesoamericana (López Austin & López Luján, 2014), sino a la Nueva España. Los nuevos grupos de poder se disputaron las franjas territoriales más productivas, empezando por el antiguo territorio mexica que fue el centro de interés mayor para realizar los trazados de una ciudad tan majestuosa como Ciudad de México. Serge Gruzinski resaltó dicha condición de majestuosidad como el perfecto "laboratorio del despotismo ilustrado" (2004, p. 100). Este es un espacio que contiene aún la memoria viva de Tenochtitlan. Cuando Alejandro de Humboldt, el Barón prusiano, incluyó en su periplo americano del año 1800, a Ciudad de México, destacó que se trataba de un espacio comparable con los grandes centros metropolitanos europeos, como: "San Petersburgo, Berlín, Filadelfia e incluso algunos barrios de Westminster" (2004, p. 103).

Todas las disputas por los dominios de territorios coloniales hispánicos se originaron en función de la riqueza de sus suelos; de la tierra y el usufructo en términos de condición de renta; de la aparición de la Virgen de Guadalupe en forma de riquezas tributables a los Reyes católicos; y de la

planificación de estos y de aquéllos, para el pago de los adeudos ante otros grupos de poder europeos. Para ello, se organizó e impulsó desde épocas tempranas un sistema de economía mixta (*extractiva y evangelizadora*, a la vez), que permitiese la organización, producción y distribución de los recursos, tanto humanos como materiales. Por lo mismo, no podríamos desligar, de golpe simple, las estrategias de desarrollo económico moderno europeas, de las formas de administración de los territorios de las Indias Occidentales españolas, como las denominaba el reconocido economista Adam Smith.

Este autor escocés, quien vivió a plenitud en el siglo de Las Luces, y en las esferas políticas europeas que entronizaron el auge de la razón occidental, y la racionalidad económica de las naciones, se mantenía muy bien informado acerca de los movimientos que acontecían en las Indias Occidentales, hoy diríamos, en aquellas que históricamente han dado paso al Sur global. Su famoso manuscrito acerca de la *naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* tiene un capítulo dedicado a la renta de la tierra (Smith, 1958).

Para que entendamos la importancia de la tierra en las disputas por los territorios, tomaré un fragmento corto de su obra. Smith, empieza definiendo que la renta "es el precio más elevado que el colono se halla en condiciones de pagar" (1958, p. 140) por usar la tierra. A esto se le denomina un precio en razón al monopolio [con todas las consecuencias de especulación de títulos de tierras], que se crea en torno al uso y usufructo. Con relación a las minas, a la renta, y a los monopolios que se desataron por la fiebre del oro y de la plata (Galeano, 2004) en Mesoamérica y Abya Yala, Adam Smith afirma que:

> Si se descubrieran nuevas minas que fueran tan superiores a las de Potosí [Nueva España] como éstas lo son a las de Europa, el valor de la plata bajaría tanto que ya no valdría la pena explotarlas. Antes de descubrirse las Indias Occidentales españolas, las minas más ricas de Europa podían dejar a sus dueños una renta tan grande como la que rinden actualmente las mejores minas del Perú. Aun cuando la cantidad de plata producida fuese mucho menor, se

> cambiaba quizá por una cantidad igual de otras mercancías, y la parte correspondiente al propietario le habilitaba para comprar o disponer de una cantidad pareja de trabajo o de cualquier otra clase de artículos. El valor, tanto del producto total como de la renta, la renta efectiva que conferían, lo mismo a los poderes públicos que al propietario, puede haber sido la misma (1958, p. 168).

Un punto para concluir este primer apartado de ubicación histórica es la acotación que hizo el historiador francés, Serge Gruzinski, y que nos sirve para dimensionar el significado de la renta de la tierra, y del intercambio y comercialización del producto extraído de la naturaleza y de la especulación minera. La colonización de Mesoamérica y Abya Yala tuvo un interés central: la administración de sus recursos, dispuestos y organizados en archivos españoles especializados, para tal fin. El interés fue afinar las relaciones que serían garantes en un proceso posterior de modernización capitalista. Se intuía que Europa, en sus múltiples crisis, sería la dueña del mundo en los siglos XIX y XX, pero no por sus propios méritos, internos territoriales, sino por medio de los recursos extraídos de Abya Yala. Esta ha sido una relación anclada en la tríada: *territorio-poder-economía*. Para Gruzinski,

> Contrariamente a los clichés machacados después de la Independencia, el periodo colonial no fue para Ciudad de México un eterno intermedio sumergido en las tinieblas de una ocupación extranjera. Antes de que se liberara de la tutela española, la ciudad se encontraba a la cabeza de un reino —la Nueva España— que dominaba América. Era la sede de una corte a las órdenes de un virrey enviado por la metrópoli y de una sociedad criolla de raíces ya antiguas, enriquecida por los frutos de la tierra, el comercio y las minas. En las lindes del siglo XIX, la Nueva España, y por lo tanto el México español, producía dos tercios de la plata americana (2004, p. 100).

El enorme aprecio por las minas y las tierras, de ahí las luchas de las sociedades originarias para recuperarlas, fue el aliciente que modeló la construcción de grandes empresas mineras transnacionales, desde finales

del siglo XIX y a lo largo del XX, hasta hoy. Los *metales preciosos* como proyecto económico que se ha mantenido vigente hasta nuestros días, ha jugado un papel muy importante en las relaciones económicas entre el mercado y el Estado-nación. Lo que en su momento pudo observar con gran sagacidad Adam Smith, fue lo que después sugirió Wallerstein en términos de economía-mundo capitalista de los países del centro (2011).

> La demanda de estos metales proviene, en parte, de su utilidad y, en parte, de su belleza. Con excepción del hierro posiblemente no existen metales más útiles que la plata y el oro. Como se hallan menos expuestos al orín y a la impureza es más fácil conservarlos limpios, y es por esta razón que se aprecian más los utensilios de mesa y cocina cuando se manufacturan estos metales. Una vasija de plata es más limpia que una de plomo, de cobre o de estaño, y la misma calidad servirá para dar preferencia a una de oro. Sin embargo, el principal mérito de estos metales dimana de su belleza, que los convierte en especialmente útiles como materia de ornato en los vestidos y en el mobiliario. No hay pintura ni barniz que, en punto a colorido, se pueda comparar con el dorado. La escasez, por otra parte, realza extraordinariamente su belleza. Para la mayor parte de los ricos, el mayor placer de la riqueza consiste en hacer ostentación de la misma, y ese placer nunca es tan completo como cuando se exterioriza en esos signos inconfundibles de una opulencia que sólo ellos poseen (Smith, 1958, p. 167) [las subrayas son del autor].

Aspectos críticos acerca de los territorios

A diferencia de las expansiones territoriales de las élites de poder europeas y anglosajonas, las luchas de los movimientos originarios de la Mesoamérica indígena y de Abya Yala no conducen, en la actualidad, a un ejercicio de dominación territorial con fines geopolíticos o económicos. Sí se desarrollan estas luchas en lugares en donde se conjugan principios ético-políticos para la recuperación de las tierras, la defensa de los territorios, y la conservación de saberes y de memorias locales/regionales. La persistencia de estos saberes originarios ha ayudado a configurar cosmopolíticas nuevas en territorios antiguos. Verbigracia, las formas de organización y

de lucha contemporáneas de muchas poblaciones en América. Dos casos concretos son el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, organización activa desde el año 1971, o el proyecto zapatista, que ya tiene más de un cuarto de siglo de lucha, en la región chiapaneca mexicana.

Para precisar la noción de territorio me interesa resaltar sus implicaciones polisémicas. Para ello es fundamental saber que sus trayectorias adolecen de un sentido de regularidad histórica. Si analizamos al territorio como continente de elementos (*referido a la capacidad de contención*), desde una perspectiva sistémica, podría ofrecernos un complejo panorama en donde prima la diversidad de relaciones, de movimientos, y de conflictos. Si hay algo por lo cual se caractericen los territorios es por la falta de continuidad, armonía y equilibrio.

En cuanto al aspecto simbólico, la significación y los múltiples sentidos que se desarrollan en los territorios, se producen por la interacción entre sujetos, objetos, sistemas de ideas, y temporalidades. Esto es lo que permite que una construcción de realidades sociales y políticas diversas pueda desarrollarse en cualquier espacio geográfico. También que lleguen nuevos ocupantes del territorio, y con ello modifiquen el uso espacial o la función territorial, en cuestión de décadas o, incluso, de pocos años.

El hecho de que este concepto esté asociado con delimitaciones geográficas, ecología política, acciones grupales e individuales, demandas y luchas, decisiones y sistemas de poder, o trayectorias espaciotemporales, nos permite situarlo en un marco amplio que no se dirime en un ambiente de dicotomía simple. Es decir, el territorio está más allá de una condición limítrofe y de una oposición binaria entre: abierto/cerrado; mutable/inmutable; blanco/negro; móvil/sedentario. No es posible, por lo tanto, atribuir propiedades unívocas y monolíticas a los territorios, como si se tratase de formaciones rocosas, producto de una transformación biofísica.

En tal sentido, la asociación del territorio con las propiedades minerales o bióticas, podría inducirnos a una idea falsa de inmutabilidad territorial o espacial; o de una parsimoniosa condición evolutiva. Dichos enfoques geomorfológicos del territorio nos podrían dar pistas, casi siempre, ligadas

a las evoluciones y cambios a lo largo del tiempo, a las transformaciones lentas y milenarias, o al sentido conservacionista material. Empero, y para nuestros propósitos relacionales, no tomaremos estas metáforas para describir fenómenos sociales, ni recurriremos a asociaciones biofísicas para dar cuenta de su perennidad. Hemos de comprender que el componente humano y social abona características dinámicas, sumamente complejas y poco predecibles a los territorios.

El territorio no es solamente el espacio físico, o la constitución en relación con la frontera política terrestre, pues también hay otro tipo de espacios como las fronteras oceánicas, o de aguas, que se disputan en escenarios internacionales, o por medio de guerras. En todo este maremágnum territorial y/o acuático, con todas sus dimensiones físicas posibles, hay cabida a una elaboración de largos tramos y de segmentos imaginarios, imaginados (Anderson, 1993), e ideados, en donde los sistemas simbólicos de poder y ocupación de cada época juegan un papel preponderante.

Los territorios se surten de construcciones sociopolíticas, de suertes históricas; de contextos culturales y de múltiples conflictos. De ahí a que la Grecia actual tenga mucho más que ver con la crisis económica del año 2008, y con el descuelgue del Reino Unido de la Unión Europea, que por poco inaugura Grecia con este rol de secesión, a las batallas tiránicas libradas entre atenienses y peloponesios, narradas por Tucídides varios siglos antes de la era cristiana. Por esto mismo, no podríamos considerar al territorio como a un simple conjunto de elementos y de composiciones físicas o químicas, pues, aunque se trata de formaciones geológicas con localizaciones claramente topográficas, es la acción humana, en el tiempo y en el espacio, la que permea y aporta las dimensiones históricas y políticas con lo cual se abre camino a las diversas territorialidades.

Para Prévôt-Shapira, "el territorio es reticulado, subdividido mediante una práctica espacial" (2009, p. 582), lo que quiere decir que la organización y disposición espacial tienen mucho que ver con los condicionamientos humanos y territoriales. No habría manera de desligarnos de esta relación compleja que produce caminos, formas, y culturas específicas. Por lo tanto, territorio, espacio, tiempo, más la acción colectiva, crean y

favorecen los procesos particulares de habitación y de territorialización. Estos elementos no se repiten históricamente ni de manera cíclica, sino que conforman el devenir histórico. Por más que queramos, no existirá una nueva Revolución mexicana idéntica a la que se dio a comienzos del siglo XX.

Propongo entonces para este ejercicio reflexivo una idea de territorio, no como un agregado de simple valor natural, o meramente biofísico, sino como un compendio de factores en contienda: entre factores geomorfológicos, culturales, biopolíticos y sociales. De tal modo que la acción de hombres y de mujeres sobre los territorios es definitoria para su asunción como construcción continua y contradictoria biosocial.

Ahora bien, si nos plegamos a un enfoque de territorio en relación con el poder y a las condiciones biológicas humanas, saltan a la vista nociones como *guerra, política y territorio*. Para Foucault, y en fundamento a una crítica al principio de Clausewitz (militar e historiador prusiano de la guerra), "la política es la continuación de la guerra por otros medios" (2000, p. 53). Esta política y esta guerra se dan en los territorios. Sin territorios ni territorialidades no hay manera de hacer ni política ni guerra. No por demás, y en razón de ello, desde hace siete décadas, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus organismos oficiales implementaron mecanismos de derecho internacional para la eliminación del genocidio (Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, 1948); de la discriminación racial (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1965); de los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1976); de los derechos civiles y políticos (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1976); y de los derechos de los pueblos indígenas (Convenio Núm. 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989), entre otros posteriores.

Todos estos condicionamientos de la vida grupal e individual ocurren en el marco del desarrollo del territorio; de la defensa de los espacios de vida y de la reproducción vital; de las condiciones particulares de es-

tablecer territorialidades humanas, físicas, y simbólicas; de los procesos étnicos y poblacionales, que no se subsumen en la tríada hegemónica de *territorio-poder-economía*; y de sucesivas heterogeneidades territoriales que suceden en el tiempo y en el espacio.

Con estas notas iniciales damos a entender que el territorio no está dado por hecho, o por derecho natural, sino que hace parte integral de un proceso azaroso de construcción social que va transformándose con el paso de las épocas y con los grupos humanos que lo transitan, lo apropian, lo resignifican, lo hegemonizan, y lo canibalizan. Para comprender la importancia del territorio, habría que entender que en su disputa hay un juego permanente de dispositivos y de mecanismos simbólicos como la *guerra y el poder político y económico*, y que estos son elementos históricos que han condicionado y coaccionado a los pueblos indígenas, y a los procesos de organización de la lucha social; el objetivo ha sido impedir el goce pleno de sus derechos, facultades, y garantías para la autonomía territorial, además del no reconocimiento de sus saberes y elaboraciones propias.

Un último plano al que me quiero acercar, de manera crítica, es a la concepción del territorio desde el punto de vista de dos geógrafos altamente convocados en las últimas décadas. Según Montañez y Delgado, la territorialidad tiene una imbricación con formas de apropiación [social], con la que es posible generar "identidad y afectividad espacial" (1998, p. 124). No son muy claras las razones que esbozan estos geógrafos respecto de quién se apropia de qué, y con qué fines se desarrolla dicha apropiación. Lo que sí identifican es que estos recursos identitarios o afectivos, como consecuencia del ejercicio de apropiación territorial, se van entrelazando por la vía jurídico-administrativa, en territorios de derecho y de hecho (Montañez Gómez & Delgado Mahecha, 1998).

En ese orden de ideas, las cuestiones identitarias y afectivas por la tierra, y sus formas de asentamiento, trabajo y apropiación, pueden derivar en acciones de conflicto y de lucha. Como parte de este conjunto de acciones también se conciben los intereses de desterritorialización que son objetivos altamente desarrollados por las élites de poder. Estos grupos minoritarios han ejercitado, por terceras personas, y sin rostro alguno,

mecanismos de expoliación y del terror en los territorios. Este es un hecho histórico que se repite en Colombia, en México, en Centroamérica y el Caribe, o en muchos países en donde la frontera agrícola sigue al vaivén de los procesos de especulación financiera.

Considero que la clave en este punto para entender la concentración del poder en los territorios, no nos la dan las definiciones asépticas de identidad y afectividad territorial, sino el análisis de las consecuencias que vienen aparejadas en forma de disputas, revueltas y revoluciones. Lo que hay después, pero también de lo que se alejan para siempre las sociedades. Hay conflictos cuando los sistemas de significación y habitación agroecológica de las poblaciones indígenas son menoscabados, hasta tal punto, que se revierten por condición inaceptable. Las revoluciones estallan y nadie las puede predecir por anticipado. Estas últimas, son las que generan mayores condiciones para que se muevan las capas y los cimientos territoriales, por ende, sus formas simbólicas y culturales de producción de los territorios. También la tríada territorio-poder-economía.

Por tanto, la condición de desterritorialización que conocen en profundidad los pueblos del Cauca y del Istmo, nos induce a pensar en "procesos de pérdida del territorio derivados de la dinámica territorial y de los conflictos de poder entre los distintos agentes territoriales" (Montañez Gómez & Delgado Mahecha, 1998, p. 125). Las dinámicas territoriales en ambas regiones conlleva a una pérdida de espacio y a un ciclo condicionante en los territorios. Estos ciclos se han considerado ya superados, sin embargo, aún persisten. Verbigracia, lo que ocurre con los colonialismos epistémicos o los racismos institucionalizados que funcionan como especies de memorias portables, y que se ejercitan en la actualidad.

Lo que no tengo idea es si estos autores, cuando hacen referencia a los agentes territoriales, contemplen en su mapa las acciones que las organizaciones y movimientos indígenas y campesinos desarrollan. Por el momento no hay elementos para intuir a qué tipo de agencia se refieren. Si a la oficial, o a todas las formas de agencia que intervienen en la lucha por la defensa de los territorios.

Cauca e Istmo. La ubicación geoestratégica como comburente de conflictos territoriales

Los asentamientos de las poblaciones indígenas y campesinas ubicadas en las regiones del Cauca y el Istmo de Tehuantepec, tienen una particularidad: están inmersos territorialmente en un radio de intereses de capitales transnacionales. La prospectiva empresarial en estas regiones fortalece la demanda creciente, y no es novedad de los últimos siglos. El desarrollo industrial fue creciendo desde finales del siglo XIX, para dar paso a zonas portuarias de gran impacto mundial: el puerto de Buenaventura, en el Suroccidente colombiano, y el puerto de Salina Cruz, para el caso oaxaqueño. Ambos puertos surgieron como respuesta a demandas geopolíticas, maniobras que, en esta etapa contemporánea, están por fuera del dominio y control de los Estados-nación.

Si hay algo que caracteriza a estas regiones es que, paralelamente al crecimiento y diversificación de los mercados, han arraigado y perfeccionado métodos de violencia estructural, como el despojo y la expoliación de tierras. Las violencias allí no son nuevas, y no obedecen a una sola causa, pero sí podrían ser novedosos sus ciclos. Todas estas violencias navegan en el mismo barco que ha legitimado históricamente la economía-mundo capitalista (Wallerstein, 2011). Esta naviera asegura la extracción de los recursos naturales y/o minero-energéticos, con la anuencia de políticos regionales, locales, y el trámite silencioso de los cacicazgos de viaja data.

El extractivismo empresarial y la agroindustria en el suroccidente de Colombia

Esta región de Colombia ha mantenido una larga disputa en torno al control territorial, la administración de provincias con cuadrillas de esclavos durante la Colonia y la Independencia, y la extracción permanente de materias primas. La segunda mitad del siglo XIX se caracterizó por una sucesión de conflictos de apropiación de suelos, de especulación y explotación de territorios baldíos. La obtención de títulos mineros en estos *territorios-de-nadie*, por parte de compañías extranjeras, ha sido uno de los escollos para la supervivencia de poblaciones afrodescendientes e in-

dígenas en la región (Montoya-Peláez, 2017). Al final del siglo XIX hubo largos y espinosos conflictos en razón al control y la comercialización de productos como la palma de tagua, los bosques maderables y las minas de platino y oro (Leal, 2008).

En el cambio de siglo emergió una nueva etapa institucional para Colombia, país que estuvo en bancarrota por las múltiples guerras civiles después de la Independencia (Melo, 2017; Ortiz, 2006). Otros conflictos, como consecuencia del acaparamiento de tierras, dibujaron formas incipientes de organización y de respuesta indígena en contra de la acción violenta de hacendados, terratenientes y empresarios. Los políticos siempre estuvieron en la balanza contraria de los grupos étnicos.

Un liderazgo visible en los procesos de lucha por la recuperación de los resguardos indígenas fue el de Manuel Quintín Lame, indígena nasa. Entre 1914 y 1918 ocurrieron levantamientos y se desarrollaron formas incipientes de organización de las luchas (Castillo, 2004). Estas luchas pisaron, lado por lado, los territorios caucanos, en donde, históricamente, ha habido una gran densidad poblacional indígena.

El Valle del Cauca, provincia contigua al Cauca colombiano, en cuya jurisdicción se ubica el puerto de Buenaventura, fue el territorio en el que, por las condiciones de suelos aptas para la agricultura a gran escala, se lideró un proyecto de industrialización de gran impacto regional. Esta vocación industrial fue la que terminó sustituyendo ciertas prácticas agrícolas artesanales (Batero Portilla, 2021). En un reciente estudio, Batero analizó el surgimiento de las economías agrícolas y el impulso de las economías locales especializadas. Este mercado fue dominado por viejos terratenientes e industriales de la región; contó con el auspicio y visto bueno de agentes gubernamentales. Ya legalizado administrativamente como Departamento del Valle del Cauca, fue conducido por un proceso de transición económica entre 1930 y 1945, en el marco de un régimen capitalista global. Hubo proyectos en este territorio que contaron con suficiente apoyo político, regional y nacional, como las Estaciones experimentales y las Granjas Agrícolas (Batero Portilla, 2021):

> La vinculación de este nuevo departamento [Valle del Cauca en la primera década del siglo XX] con el gobierno central se benefició por la llegada del ferrocarril del Pacífico entre el puerto de Buenaventura y Cali (1915), lo que contribuyó a mejorar la articulación con otras regiones. Y es que, en el siglo XIX, a pesar de las buenas condiciones que poseían las tierras de la región, la falta de vías de comunicación entre los diferentes centros poblados limitaba las posibilidades de un mercado articulado (Batero Portilla, 2021, pp. 76-77).

Las comunidades indígenas y campesinas de la región del Istmo de Tehuantepec: entre sistemas férreos y proyectos de disputa territorial

Varios autores coinciden en que el Istmo de Tehuantepec ha tenido una enorme importancia geopolítica desde tiempos precoloniales. Dicha importancia radica en que es una región que tiene múltiples conexiones de intercambio marítimo y terrestre. Según afirma Léonard *et al.*:

> Estrechos o istmos, las angosturas de los continentes suscitan ambiciones demostradas por parte de los Estados para sacar provecho de una forma excepcional. Dos istmos en el mundo han adquirido celebridad por haber sido atravesados y de esa forma transformados en estrechos: los de Suez y Panamá. Menos conocido, el Istmo mexicano —o de Tehuantepec— constituye el más SEPtentrional del Continente Americano (2009, p. 19).

Además de contar con características similares a las de la región del Suroccidente colombiano, por lo que está ubicado en una franja inmediata al océano Pacífico, el Istmo de Tehuantepec tiene la particularidad de caracterizarse por un alto flujo comercial y económico, de tipo intercontinental. La importancia territorial y su privilegiada ubicación geográfica posibilita la conexión interna para México, y un desarrollo económico que une, en cuestión de unas cuantas horas, al mar Caribe (inmediaciones del Golfo de México) con el mar Pacífico (borde costero oaxaqueño). La potencia geopolítica combina dos factores importantes: el ahorro en tiempo para el transporte de mercancías y el bajo costo para el intercambio. Todas estas

condiciones enunciadas, hacen proclive a la región a una disputa entre actores locales, agentes nacionales, e inversores extranjeros.

El interés en construir una vía transístmica que cruzara Puerto México, región veracruzana que actualmente se denomina Coatzacoalcos, y Salina Cruz, región oaxaqueña, se concretó en las décadas subsiguientes a la cesación del dominio español (Martínez-Laguna *et al.*, 2002). Es decir, cuando ya México se había constituido formalmente en República federal. De acuerdo con Lambarria-Gopar, gobernantes, empresarios y extranjeros fueron los artífices de la construcción de los sistemas férreos mexicanos [en la segunda mitad del siglo XIX], en donde Oaxaca y Veracruz fueron territorios determinantes por su ubicación espacial. El sueño de este proyecto férreo comenzó a principios de la década de 1860, y tuvo como impulsor a Benito Juárez (2017). Sin embargo, el proyecto se pudo concretar luego de varias décadas, momentos muy álgidos para la constitución de la nación contemporánea: "los tiempos de fracasos para construir el ferrocarril habían terminado en 1892, con el Ferrocarril Mexicano de Sur, Oaxaca se integraba al mercado capitalista, tenía su propia línea y habría la pauta para construir y continuar otras" (Lambarria-Gopar, 2017, p. 47).

Un elemento que ahondó el conflicto estructural y afinó las violencias en contra de los defensores de los territorios rurales e indígenas, fue el ansia de las élites por el desarrollo empresarial. En ningún momento este desarrollo fue pensado para el goce pleno de la región y sus habitantes oaxaqueños, aunque así se especifique comúnmente en los informes oficiales y en los actos conmemorativos. Hay consecuencias de este conflicto que pudieron haberse derivado del reparto agrario. La repartición de tierras fue una de las promesas fallidas de la posrevolución. Oaxaca, con su particularidad de ser un territorio aquejado por múltiples conflictos de tenencia y productividad de sus suelos, suscita versiones con lógicas muy contrarias. La versión oficial, según Arrioja y Sánchez, manifiesta que las razones se atribuyen a la "ineficiencia de los tribunales, la carencia de núcleos agrarios certificados y la inoperancia de los programas federales de regulación territorial" (2012, p. 9). Sin embargo, las causas suelen ser mucho más profundas de lo que se enuncia en los discursos institucionales.

El artículo 27 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reglamentó la propiedad de las tierras y la transmisión del dominio de las mismas, con reconocimiento de personalidad jurídica a los núcleos de población ejidales y comunales (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1992). Arrioja y Sánchez (2012) explican que las luchas de las organizaciones campesinas acusan de ambigüedad normativa, al acaparamiento y concentración de tierras por parte de ciertos grupos de poder. Aparte de que no se aseguró una redistribución equitativa del agro en las etapas poscardenistas, en el año de 1992 se hizo una modificación del artículo 27 de la Constitución. Esta modificación, que incluyó la Ley Agraria de 1993, profundizó los conflictos y las violencias, creó roturas y desconfianzas frente a la política nacional, y procuró una desventaja total para los pueblos indígenas y campesinos. Estos pueblos, desde la década de 1980, se habían constituido como organizaciones de lucha y defensa, en oposición al mercado como un supremo dominador de las relaciones entre el Estado y los ciudadanos. Para Arrioja y Sánchez, finalmente se dio un "acaparamiento de tierras comunales a manos de particulares, la complejidad de las relaciones sociales y la subordinación de los pueblos a una economía mercantil que los mantiene en la pobreza" (2012, p. 9).

Una última explicación breve acerca de las luchas por las tierras en Oaxaca, que se suman a las descritas acerca del Istmo de Tehuantepec, nos la da René Bustamante por medio de un texto que ya tiene casi cuatro décadas:

> El acaparamiento por parte de la burguesía local y por una parte de los ladinos acaudalados, ha provocado un intenso y acelerado proceso de transformación de las zonas indígenas […] Ante esta situación, los indígenas han reaccionado con movimientos de rechazo. Revisando la historia local, se aprecian diversas luchas, la mayor parte de ellas violentas, que han cuestionado las distintas organizaciones sociales impuestas que han prevalecido en Oaxaca. Así, el control de la tierra en Oaxaca ha sido resuelto históricamente por medio de la violencia […] Desde el choque en contra de los españoles hace cuatro siglos y medio, hasta los recientes enfrentamientos y asesinatos en los Mixes,

> Ojitlán, Amuzgo, Juchitán, no han cambiado sustancialmente las condiciones de vida insultantes y de explotación […] (Bustamante V., 1978, pp. 13-14).

Dos casos que ilustran un conflicto latente en las disputas por el territorio

Acudiré a dos hechos que observé en visitas recientes, y que hacen parte de mi trabajo de campo antropológico. Estos relatos ayudarán a contextualizar empíricamente la perspectiva histórica, y crítica-analítica, de la cual hemos tratado con suficiencia en la parte preliminar de este escrito. Podría decirse que son el resultado de intentar deshilvanar la dinámica y diversidad de una temática cruzada, entre los relatos oficiales y los testimonios que ofrecen las comunidades en la defensa de los territorios, y las luchas por la recuperación de tierras y resguardos. Dinámica, porque las lógicas locales hacen parte de un amplio conglomerado de disputas territoriales: no definen los comportamientos de regiones enteras, sino que manifiestan acciones puntuales en un momento determinado. Y diversos, porque se sortean en relaciones de intersubjetividad y tiempo. En cuanto a la condición temporal, obedecieron a un periodo de pandemia desde comienzos del año 2020, y hasta los primeros meses de 2021. Y en cuanto a procesos de intersubjetividad e interculturalidad, porque denotan un foco investigativo en el que he apostado mi mayor esfuerzo comparativo en el ir y venir entre dos países (Colombia/México), para avanzar en mi investigación doctoral.

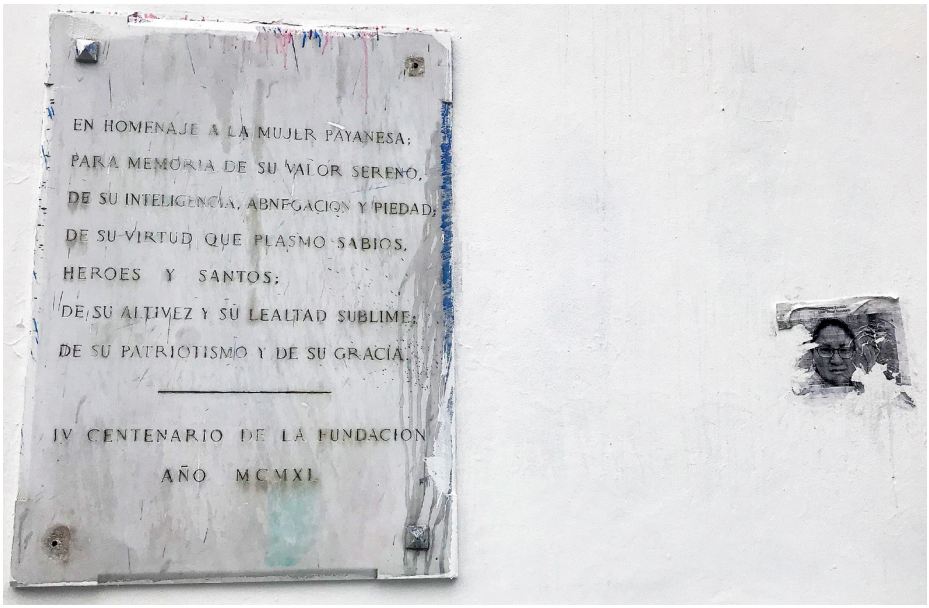
Cauca, municipio de Popayán

> *Si nos quedamos callados, nos matan,*
> *y si hablamos, también. ¡Entonces hablamos!*
> Palabras pronunciadas por Cristina Bautista Taquinás,
> días antes de que la asesinaran.

Un hecho reciente y muy doloroso fue la masacre de Cristina Bautista Taquinás (gobernadora indígena del Resguardo de Tacueyó, municipio de Toribío, Cauca colombiano) y cuatro comuneros de la guardia indígena que la acompañaban. Este hecho ocurrió el 29 de octubre de 2019, casi tres años después de la firma del Acuerdo de Paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Gobierno nacional. Cristina Bautista, al momento de su asesinato, lideraba una lucha en contra de las violencias y la ocupación ilegal de territorios indígenas por parte de actores armados, entre estos las fuerzas oficiales. La violación sistemática a los derechos humanos de las poblaciones originarias en Colombia, es el manifiesto práctico, no retórico, de la deslegitimación que tiene el Convenio 169 (Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989). No sirven de mucho las ratificaciones de los acuerdos internacionales en las normativas nacionales, por medio de documentos públicos y ceremoniosos que se quedan en simples actos pomposos y conmemorativos.

Casi tres meses después de la masacre de Cristina y de los guardias indígenas, un grupo de manifestantes llevó a cabo una protesta en la ciudad de Popayán. Días antes de la protesta pude tomar algunas imágenes en donde salta, a primera vista, una primera contradicción entre la descripción de la placa conmemorativa de la mujer payanesa, y la foto de Cristina Bautista. La inscripción de la placa recita textualmente: "En homenaje a la mujer payanesa; para memoria de su valor sereno, de su inteligencia, abnegación y piedad; de su virtud que plasmó sabios, héroes y santos; de su altivez y su lealtad sublime; de su patriotismo y de su gracia".

Imagen 1.
Fachada de la Alcaldía de Popayán, Cauca.



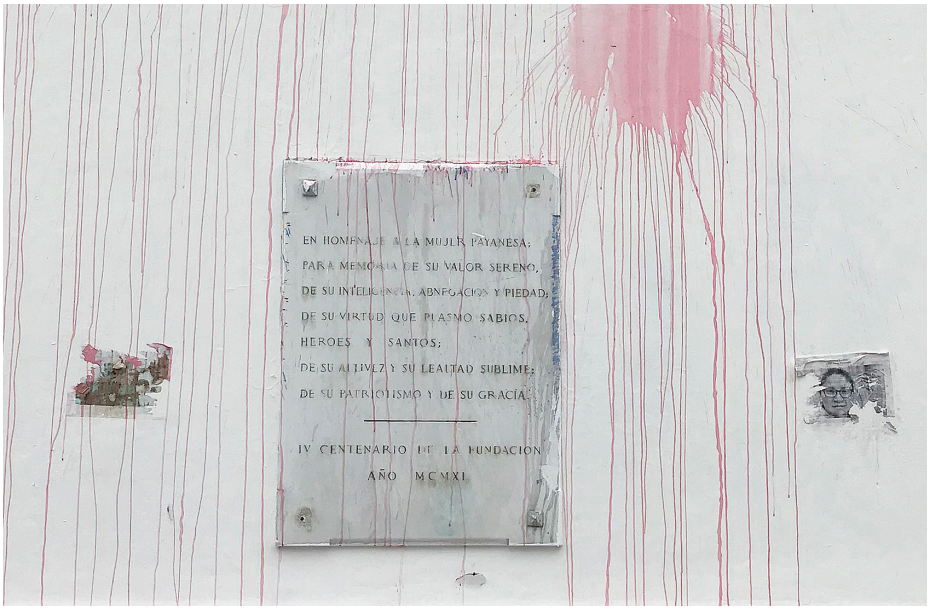
Fuente: Autoría propia. Tomada el 20 de enero de 2020.

La falta de garantías del Estado para el establecimiento de la verdad y la no repetición de estos hechos de violencia y de despojo territorial, ha quedado en evidencia con las acciones de aniquilación y exterminio sistemático de comuneras y comuneros desde hace, por lo menos, cuatro décadas (Tattay & Peña, 2013). Los líderes indígenas no tienen otras armas para defender sus territorios, y sus pueblos, excepto con su palabra y su acción. Y las autoridades nacionales y regionales no están interesadas en frenar o, por lo menos, en mediar y erradicar los conflictos, de manera que se garantice el cese de hostilidades y el respeto a los derechos humanos y territoriales de las poblaciones que abogan por una vida colectiva y comunitaria.

La segunda contradicción provino de una respuesta soterrada que dieron las autoridades locales a la protesta social. El conflicto que supone un silenciamiento de los actores no ocurre solamente con la expoliación de

sus territorios, sino también con las respuestas indiferentes a las demandas de protección y de respeto por sus vidas y prácticas comunitarias. El día 22 de enero de 2020 ocurrió la acción de protesta. La manifestación se hizo en la fachada del ayuntamiento municipal. Al día siguiente de la protesta hubo una especie de silenciamiento con limpieza de fachada y grabación con reportería nacional incluida. Esa tarde, según lo que observé, fue lo más parecido a un festín conmemorativo. Durante cuatro días (del 20 al 24 de enero de 2020) pude capturar una secuencia iconográfica del desdén institucional, y de las violencias simbólicas que se sumaron al listado de violencias cometidas con la mirada pasiva de las instituciones del Estado colombiano, que tienen como obligación la defensa de los derechos humanos de las poblaciones indígenas.

Imagen 2.
Manifestación de rechazo por el asesinato de Cristina Bautista Taquinás.
Fachada de la Alcaldía de Popayán, Cauca.



Fuente: Autoría propia. Tomada el 22 de enero de 2020.

Imagen 3.
Limpieza de fachada y grabación de grupo de reporteros del canal privado, Radio Cadena Nacional de Colombia-RCN.

Fuente: Autoría propia. Tomada el 23 de enero de 2020.

Oaxaca, municipio de Santo Domingo Petapa. Agencia Comunal el Tejón

Por invitación de Estela Robles, coordinadora del Centro Universitario Comunal (CUC), Matías Romero (zona norte del Istmo de Tehuantepec), adscrito a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, perteneciente al Distrito de Juchitán, asistí a un encuentro comunitario y educativo el 17 y 18 de abril de 2021. El segundo día del encuentro, al amanecer de domingo, salimos desde las 5:00 am a un ejercicio de reconocimiento territorial en zona rural de Santo Domingo Petapa. Nos transportamos

en unas camionetas que en Oaxaca se reconocen con el apelativo de *pasajeras*. Después de una hora y media de recorrido en varias pasajeras, y atiborrados, unos sentados los demás parados, íbamos loma arriba más de 40 personas. Había gente muy adulta y también personas muy jóvenes, inclusive, niñas y niños. Llegamos a la entrada de la Agencia Comunal El Tejón, jurisdicción domingana. Descansamos un momento, aprovechamos para tomar energía, compartimos alimentos, y nos dirigimos, monte arriba, para hacer un reconocimiento colectivo de algunas problemáticas asociadas a la tala de árboles, y al interés, por parte de algunos pobladores, y en ayuda a inversionistas desconocidos, de convertir dicha zona en un centro de atracción turística para el Istmo de Tehuantepec.

Una mirada a las imágenes que complementan este escrito nos permite dimensionar lo que significa el ecoturismo en una zona de bosques espesos.

Imagen 4.
De camino hacia la Cascada La Pita. Agencia Comunal El Tejón.
Mpio. Santo Domingo Petapa, Istmo de Tehuantepec.

Fuente: Autoría propia.

El conflicto territorial en esta región tiene varios puntos que es necesario desglosar rápidamente. Primero, el abandono estatal y federal de las

comunidades originarias de la región, que sobreviven con escasos recursos económicos. Cabe anotar que Oaxaca es uno de los estados mexicanos con mayor índice de pobreza rural y sin acceso a diversidad de fuentes de ingreso (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015). Estas comunidades han sufrido históricamente por la mala redistribución de los recursos públicos. Este contraste es observable de manera empírica, por medio de las relaciones que se tejen entre los grupos de poder que están asentados en la región de Valles Centrales, y los grupos poblacionales que habitan las zonas de alta montaña. Un panorama de amplio contraste son los territorios rurales, en donde no hay una buena infraestructura vial; su población mayoritariamente es indígena-campesina.

Segundo, que los territorios comunales o ejidales conservan gran parte de su riqueza biótica y cultural, en razón a la supervivencia del sistema de usos y costumbres: un alto porcentaje de los 570 municipios del estado de Oaxaca se rigen por este sistema administrativo originario.

No obstante, la eliminación de las prácticas vivas corre a la par de la concreción del proyecto de integración de las comunidades, al nacionalismo aún en boga. Aún continúa el furor por un proyecto de desarrollo mexicanista, en donde el mestizaje y la mestizofilia se mantienen vigentes como arquetipos centenarios [quizá bicentenarios] de las políticas gubernamentales (Montoya-Peláez, 2021; Sigüenza Orozco, 2019). Otro aspecto es el alto riesgo de desaparición y silenciamiento de las lenguas originarias, con lo que se propicia un golpe definitivo a los sueños de juntanza comunal, comunitaria y bio-socioterritorial.

Por último, la tala de bosques como una práctica extractiva sin regulación, que sirve a los intereses del empresariado y facilita el aumento de los conflictos por tierras. Estos conflictos son cíclicos, debido al aumento de colonos y de proyectos de desarrollo económico e industrial en la región. Hay que destacar que en las mismas comunidades se aprecia una denuncia permanente: la apropiación de los territorios de bosque y agua, ayudados por los favores clientelares de cacicazgos regionales y locales.

Imagen 5.
Tala de árboles por corteros de la zona. Agencia Comunal El Tejón.
Mpio. Santo Domingo Petapa, Istmo de Tehuantepec.

Fuente: Autoría propia.

Experiencias pedagógicas y educativas para resistir los conflictos territoriales

Las perspectivas de defensa del territorio y de luchas por las tierras en contextos comunitarios y regionales del Cauca y Oaxaca, han tenido caminos muy diversos y bastante complejos. Desde hace muchas décadas se ha insistido en el reconocimiento de derechos políticos, económicos, sociales, especialmente, una ruta crítica de educación con pertinencia. Se reclama por una educación que facilite a las comunidades un sentido de orientación político, y un reconocimiento territorial autonómico. Las dimensiones simbólicas de estas luchas acuden a un orden dialógico de poder, perspectiva que tiene relación con los postulados establecidos por el pedagogo brasileño Paulo Freire. La clásica relación vertical de los sistemas de poder, incluso su reproducción por medio de la escuela convencional, como artefacto del poder que sirve para oprimir, son cambiados por relaciones dialógicas de poder, en donde se propende por una construcción de relaciones más equilibradas, y que están por fuera de la

concepción bancaria educativa (Montoya-Peláez *et al.*, 2021). Estas relaciones comunitarias indígenas, no procuran una resolución definitiva de los conflictos. Tampoco niegan que existan conflictos. Por el contrario, sugieren dialogarlos y resolverlos, mas no profundizarlos.

Toda relación dialógica educativa en el Cauca o el Istmo ha aportado, desde la década del ochenta, experiencias y formas organizativas muy interesantes. Experiencias de educación propia, por parte de las comunidades indígenas del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia. Y experiencias de educación comunal, por parte de los comuneros que hacen parte de los territorios y los dieciséis Centros Universitarios Comunales (CUC), de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Ambos modelos de educación han propiciado cambios en las verticalidades de poder. Por la preponderancia y vitalidad de sus sistemas lingüísticos, productivos, y medicinales. Por la permanencia y vitalidad de sus ritos, mitos, y cosmologías. Por la recuperación de las lenguas que ya fueron desterradas, y por las tierras que no han sido devueltas.

Con estas prácticas educativas alternativas se forman comuneros y comuneras para la defensa de los territorios originarios; la comprensión crítica de su situación de clase como sujetos marginados y desplazados por la violencia territorial; la resistencia como proyecto colectivo y étnico, que aporta a la resolución de los conflictos territoriales.

En tal sentido, me parece que existe una amalgama entre las perspectivas freirianas y la educación propia y comunal. Existe una bisagra fundamental que podemos nombrar como *educación y política*. Ambos procesos pedagógicos regionales conciben la educación como educación política. No tiene sentido la SEParación de ambos conceptos-acción. Si la política no va de la mano con la educación, entonces ésta debe desaparecer o transformarse. Por lo tanto, en la educación propia y en la educación comunal no deben existir elementos que demeriten los sueños e intereses colectivos (Montoya-Peláez *et al.*, 2021). Es así como la búsqueda de toda forma de educación originaria procura liberar de la opresión, de la relación con los opresores, y de las reglas inhumanas que han entronizado, a sangre y fuego, el mercado y el Estado.

Como conclusión de este escrito, quiero dar algunas pinceladas breves acerca de las características de los programas formativos de educación superior, que se han desarrollado en el Cauca y en el Istmo de Tehuantepec. Estos programas tienen una amplia relación con las luchas territoriales para la defensa de los recursos de comunidades campesinas e indígenas. Van, por lo menos, cuatro décadas en las que estas organizaciones y colectivos de educadores(as) comuneros(as) empezaron a soñar y a diseñar caminos autonómicos para sus comunidades y sistemas comunales. Caminos en lengua propia, con perspectiva intercultural, en razón a la diversidad y riqueza étnica de sus pueblos y territorios. Son los derechos por los que abogan los hombres y las mujeres que esperan que la armonía con la naturaleza no sea una treta más del mercado y la economía del poder. Son los procesos simbólicos de defensa del territorio con los que se espera formar en las próximas décadas a lxs comunerxs, para que defiendan con total convicción a la Madre Tierra. En ello reside la clave de la relación entre la educación y la política, que podríamos colegir como de corte freiriano (Montoya-Peláez *et al.*, 2021), si quisiésemos amalgamar ciertas perspectivas de luchas continentales en el último medio siglo.

Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN)

Bajo los principios filosófico-políticos de *unidad, territorio, cultura y autonomía*, desde hace cincuenta años emergió un movimiento organizado de lucha sociopolítica y territorial, que se constituyó como Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (Montoya-Peláez *et al.*, 2021). Su plataforma filosófica de lucha condujo al nacimiento de un programa vital en 1978: Programa de Educación Bilingüe Intercultural. La idea de la creación del PEBI surgió en el Quinto Congreso realizado en territorio Coconuco (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2014). Su punto central fue la educación política y la formación de líderes que pusieran en marcha la recuperación de las tierras originarias, que estaban acaparadas y dominadas por hacendados y terratenientes desde finales del siglo anterior.

Luego de dos décadas de funcionamiento, y de un trabajo laborioso y sistemático para la formación de maestras y maestros indígenas, par-

tiendo desde los niveles más elementales de la educación básica primaria y secundaria (Bolaños, 2020), emergió el Sistema de Educación Propia. El SEIP, en condición de marco filosófico y operativo, potenció un gran sueño de varias décadas: la creación de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural. La UAIIN fue concebida desde un sentido dialógico de poder, porque se arraigó en las visiones de los pueblos indígenas para la formación de sus comunerxs.

Es el resultado dirigido a una "búsqueda colectiva de una educación orientada a hallar respuestas pertinentes a las necesidades y visión de vida de las comunidades, contenida en el Proyecto o Plan de Vida de cada pueblo" (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2010, p. 70). No atiende a órdenes verticales de la burocracia institucional magisterial, ni tampoco del Ministerio de Educación Nacional. Es un proyecto que comenzó con el apoyo y la voluntad de los cabildos indígenas caucanos, reunidos en Junta Directiva en el año 2003 (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2003). No surgió de manera espontánea ni improvisada, sino que fue el fruto de la implementación y evaluación de las estrategias de educación propia, en funcionamiento desde dos décadas atrás. En la actualidad, la UAIIN cuenta con los siguientes programas:

Nivel tecnológico: Tecnología en Pedagogía y Lingüística Aplicada para la Revitalización de la Lengua Nasa; Tecnología en Administración Pública Especial para los Territorios Ancestrales Indígenas.[1]

Nivel de licenciatura: Licenciatura en Pedagogías Comunitarias; Licenciatura en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales; Licenciatura en Pedagogía para la Revitalización de Lenguas Originarias; Comunicación Propia Intercultural; Buen Vivir Comunitario; Derecho Propio Intercultural; Administración y Gestión Propia; Revitalización de la Madre Tierra.

Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)

El Centro Universitario Comunal (CUC) Matías Romero es uno de los dieciséis centros autónomos que hacen parte de la Universidad Autónoma

[1] Consultado de: https://uaiinpebi-cric.edu.co/ el 16 de noviembre de 2021.

Comunal de Oaxaca. Se creó con el propósito de impulsar un proceso de formación de conciencia crítica comunitaria, para la defensa territorial y sociocultural de los pueblos originarios que han habitado históricamente los municipios de Matías Romero, Santo Domingo Petapa y San Juan Guichicovi (Robles, 2021). Santo Domingo Petapa es un pueblo prehispánico zapoteco y mixe, mientras San Juan Guichicovi es prehispánico mixe (Pardo Brügmann & Acevedo, 2013). El interés de este centro y de sus directivas es el ejercicio colectivo para la movilización de prácticas de defensa territorial, cultural, y ambiental.

Un principio filosófico relevante para el CUC Matías Romero es la profundización en lo propio, por medio de procesos que faciliten la *pertenencia comunal*, personal y colectiva. Como propósito de lucha se busca generar reflexiones en sus participantes, a partir de *caminar y reconocer las problemáticas en territorio*. Se camina permanentemente el territorio, siempre de la mano de la gente que lo siente y que lo habita (no ausentista).

Entre las problemáticas más evidentes en estos municipios, incluidos los de la región del Istmo, está la degradación ambiental; los desplazamientos lingüísticos (Santo Domingo Petapa es una caso zapoteco muy complejo); la persecución política e ideológica de sus defensores ambientales; los cambios culturales que se aprecian en la modificación gradual de las formas de vestir de la población originaria; las transformaciones de los sistemas alimentarios; y los efectos de los conflictos ecológico-políticos. Cabe anotar que éste no es un proceso formativo con vocación hacia la acumulación epistémica, aunque sí tiene un interés práctico por la recuperación de los saberes locales/regionales. Los esfuerzos conjuntos se orientan a plasmar vivencias múltiples y heterogéneas, en espacios que dan orden a la reflexión y a la acción. Un elemento de gran importancia para sus colaboradores es develar las prácticas vivas, las memorias ancestrales tejidas por la palabra, y los caminos de resistencia pedagógica y sociopolítica (Robles, 2021).

Las personas que participan de este espacio formativo son conscientes de que su proceso es eminentemente colectivo, y en el mediano plazo se buscará el fortalecimiento de la conciencia crítica comunitaria. Para ello

es imprescindible establecer mecanismos de autopercepción y un trabajo en colectivo para lograr el sentido de la *pertenencia comunal*. Los grupos originarios más cercanos a este proyecto son los zapotecos, ayuuk, chinantecos, y mixtecos. En la actualidad, el centro cuenta con los siguientes programas:

Nivel de licenciatura: Licenciatura en Agroecología Comunal; Licenciatura en Salud Integral Comunitaria; Licenciatura en Derecho Comunal.

Nivel de posgrado: Maestría en Educación Comunal.

Bibliografía

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Arrioja Díaz Viruell, L. A., y Sánchez Silva, C. (2012). Introducción. En L.A.S.S.C. Arrioja Díaz Viruell (Ed.), *Conflictos por la tierra en Oaxaca. De las reformas borbónicas a la reforma agraria* (pp. 9-17).

Batero Portilla, J. J. (2021). *El Valle del Cauca: instituciones, educación y transformación de una economía agrícola*, 1910-1945.

Bolaños, G. (2020). Entrevista con Graciela Bolaños realizada por Leonardo Montoya-Peláez.

Bustamante, V. R. (1978). Situación actual de los indígenas de Oaxaca. En *Oaxaca una lucha reciente: 1960-1978* (1st ed.). Ediciones Nueva Sociología.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1992). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.*

Castillo, G. (2004). Manuel Quintín Lame: luchador e intelectual indígena del siglo XX. *En Manuel Quintín Lame. Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (pp. 1-249). Universidad del Cauca; Universidad del Valle.

Consejo Regional Indígena del Cauca. (2003). *Resolución núm. 4* [inédito].

——(2010). *Sistema Educativo Indígena Propio*. Programa de Educación Bilingüe Intercultural.

——(2014). *Caminando La Palabra. Congresos del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)*. Febrero de 1971 a junio de 2013.

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1 (1965).
Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, 1 (1948).
Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1 (1989).
Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.
Gruzinski, S. (2004). *La Ciudad de México. Una historia*. Fondo de Cultura Económica.
Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Intercensal* 2015.
Kirchhoff, P. (2009). Mesoamérica. Sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales. *Al Fin Liebre Ediciones Digitales*, 1-15.
Lambarria-Gopar, G. G. (2017). *Camino de hierro. El mexicano del sur en Oaxaca.* Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; Asociación Nacional de Docentes Universitarios A.C.
Leal, C. (2008). Disputas por tagua y minas: recursos naturales y propiedad territorial en el Pacífico colombiano, 1870-1930, *Revista Colombiana de Antropología,* 44(2), 409-438.
Léonard, E., Prévôt-Schapira, M.-F., Velázquez, E., y Hoffmann, O. (2009). Introducción. La región inasequible: estados, grupos corporados, redes sociales y corporativismos en la construcción de los espacios del Istmo mexicano. En *El istmo mexicano: una región inasequible. Estado, poderes locales y dinámicas espaciales (siglos XVI-XXI)*. Publicaciones de la Casa Chata.
López Austin, A., y López Luján, L. (2014). *El pasado indígena.* El Colegio de México; Fondo de Cultura Económica.
Martínez-Laguna, N., Sánchez-Salazar, M. T., y Casado Izquierdo, J. M. (2002). Istmo de Tehuantepec: un espacio geoestratégico bajo la influencia de intereses nacionales y extranjeros. Éxitos y fracasos en la

aplicación de políticas de desarrollo industrial (1820-2002). *Investigaciones Geográficas,* 49, 118-135.

Melo, J. O. (2017). *Historia mínima de Colombia.* Turner Publicaciones, El Colegio de México.

Montañez Gómez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía, VII*(1-2), 120-134.

Montoya-Peláez, L. (2017). *Un encuentro entre el Condoto y el San Juan. Resignificación y revitalización de los ritos mortuorios en las comunidades negras del Pacífico colombiano*. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6859

——(2021). De cómo la interculturalidad subsume o reconvierte el debate posindigenista mexicano. *Punto CUNorte*, 13, 45-68.

Montoya-Peláez, L., Mateos Cortés, L. S., & Dietz, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento,* 9(23). https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338

Ortiz, L. J. (2006). Los radicales y la guerra civil de 1876-1877. En Sierra, R. (Ed.), *El radicalismo colombiano del siglo XIX* (pp. 221-251). Universidad Nacional de Colombia.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 202 (1976).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 22 (1976).

Pardo Brügmann, M. T., & Acevedo, M. L. (2013). *La dinámica sociolingüística en Oaxaca: los procesos de mantenimiento o desplazamiento de las lenguas indígenas del Estado (Tomo II)* (Vol. 2). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Prévôt-Schapira, M. F. (2009). Istmo de Tehuantepec: el archipiélago petrolero, territorios entre lo nacional y lo local. In Velázquez; Emilia, E. Léonard, O. Hoffmann, & M.-F. Prévôt-Schapira (Eds.), *El istmo mexicano: una región inasequible. Estado, poderes locales y dinámicas espaciales (siglos XVI-XXI)* (pp. 581-634). Publicaciones de la Casa Chata.

Robles, E. (2021). *Comunicación personal.*

Sigüenza Orozco, S. (2019). *El legado indígena y la educación nacional en los Valles Centrales y la Sierra Norte de Oaxaca* (1950-1980). Universidad de la Sierra Juárez; Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Smith, A. (1958). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones.* Fondo de Cultura Económica.

Tattay, P., & Peña, J. E. (2013). *Movimiento Quintín Lame: Una historia desde sus protagonistas.* Fundación Sol y Tierra.

Valcárcel, L. E. (2012). *Etnohistoria del Perú antiguo. Historia del Perú (Incas)*. Fondo de Cultura Económica.

Wallerstein, I. (2011). *III El moderno sistema mundial. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista*, 1730-1850. Siglo XXI Editores.

Pedagogías en economía solidaria, ecofeministas y agroecología

Construcciones en torno a un territorio solidario. La Red de Alternativas Solidarias (RASOL)

RODRIGO RODRÍGUEZ GUERRERO

Introducción

Una sociedad mercantilizada y centrada en las ganancias económicas, ignora los riesgos socioambientales y los daños a la salud que su modelo de producción y consumo genera en las personas. Esto es particularmente visible cuando los satisfactores básicos son tratados como una mercancía más en el mercado y no como un derecho al cual se debe procurar el acceso, como ha sido en el caso de la alimentación. Si bien, el mercado se ha presentado como el principal promotor de relaciones sociales, existen experiencias que buscan la articulación entre comunidades indígenas y campesinas con los núcleos urbanos, dando particular importancia a regresar el carácter sociopolítico que implica la generación de economías para la vida. Este capítulo muestra una de estas experiencias, en la cual conecta el trabajo educativo y de organización de comunidades en la Sierra de Manantlán en Jalisco, con consumidores organizados en la ciudad de Guadalajara, México. La conjunción de esfuerzos de articulación se orienta hacia la construcción de territorios solidarios, más allá de la visión sesgada de las reglas de mercado.

El capítulo se divide en cinco apartados. El primero de ellos presenta el territorio formado por la Sierra de Manantlán y la mercantilización que se ha hecho de sus bienes comunes. El segundo apartado muestra el esfuerzo realizado por la Escuela Campesina de Educación Popular y Alternativas Solidarias (Escuela Campesina) como el antecedente for-

mativo que ha dado origen a la Red de Alternativas Solidarias (RASOL). El tercer apartado, muestra la estrategia de red de producción y consumo que orienta la generación de territorios solidarios. Mientras en el cuarto y quinto apartado se presentan conocimientos pendientes de la red y las conclusiones a las que ha llegado el autor de este capítulo.

El necesario ejercicio de la economía solidaria. Otras economías, en nuestros territorios

La Sierra de Manantlán comprende cerca de 140 mil hectáreas (DOF, 1987), y se encuentra dentro de los límites de los municipios de Autlán, Casimiro Castillo, Cuautitlán, Tolimán, y Tuxcacuexco en el estado de Jalisco, así como los municipios de Minatitlán y Comala del estado de Colima, en México. En ellos están asentadas comunidades de origen nahua, y tal como suele suceder con los grupos originarios, mientras más adentradas en la sierra se encuentran sus comunidades peores son las condiciones de pobreza que enfrentan (Graf M. *et al*., 2015).

Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), se considera que alguien vive en condición de pobreza cuando tiene al menos una de seis carencias sociales (rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación), y, adicionalmente, que sus ingresos estén por debajo de la línea de pobreza por ingreso[1] (CONEVAL, 2020). Esto equivale a 3,740 pesos mexicanos (alrededor de 190 dólares estadounidenses) en zonas urbanas o 2,636 pesos mexicanos en zonas rurales (alrededor de 186 dólares estadounidenses), sin duda, las comunidades a las que nos referimos se encuentran en estas condiciones, de manera que son comunidades que enfrentan en el día a día múltiples necesidades.

[1] Estos datos son actualizados a junio de 2021 en la página web: http://sistemas.coneval.org.mx/InfoPobreza/Pages/wfrLineaBienestar?pAnioInicio=2016&pTipoIndicador=0

Las carencias y necesidades que afrontan las personas en condición de pobreza en esta región contrastan con la riqueza biocultural de la zona, riqueza que la convierte en el área natural protegida más importante del occidente de México, debido a la cantidad de zonas silvestres y cultivadas, sus cuencas abastecedoras de agua, las especies de plantas y animales que alberga y, en general, los servicios ecológicos que brinda a la región (Graf M. *et al.*, 2015).

Esta contradicción entre la riqueza biocultural y la pobreza medida en términos económicos, nos hace cuestionarnos si es que realmente las necesidades se cubren con el acceso a los satisfactores que proporciona el mercado; aunque ésta es una pregunta retórica que podríamos responder con un no rotundo, es innegable que existe una creencia que asocia de manera generalizada: consumo, mercado y condiciones de bienestar.

No es difícil reconocer que en las sociedades modernas el consumo se ve como el medio para satisfacer necesidades y que el mecanismo de mercado, o más específico, el libre mercado, se promueve como el eje central articulador de las relaciones humanas, es decir, se ha considerado que el libre mercado es el principal camino de acceso a mejores condiciones de vida, algunos se atreverían a decir incluso que se nos ha presentado al libre mercado como el modelo que principalmente favorece la libertad (Fernández Miranda, 2017).

El consumo y el consumismo como su máxima expresión están en la raíz ideológica compartida con el neoliberalismo, colocando al individualismo y a la competencia como eje cultural articulador de las sociedades, dando pie a lo que se ha llamado darwinismo social, una especie de extrapolación de los principios de la teoría de la evolución de las especies de Darwin al ámbito de lo social, creando con ello condiciones de exclusión entre grupos (Sandín, 2000).

Sin embargo, el consumismo o sobreconsumo trae consigo degradación de ecosistemas, producción de grandes cantidades de residuos y empobrecimiento de aquellos sitios de donde los recursos son extraídos, pero además:

> […] una erosión de las identidades sociales, abandono ideológico y político, desestabilización acelerada de las personalidades (Parisí, 2011, p. 2).

De esa manera, el consumo y el sobreconsumo que sobreponen una mirada antropocéntrica e individualista, al tiempo que otorgan a la tierra un rol secundario, como proveedora de recursos, pero también como receptora de residuos provenientes de nuestros patrones de uso, desuso y desecho (Espinosa Sánchez *et al.*, 2021).

Pero vamos más allá, cuando se coloca en el centro a la lógica económica, es decir, la explotación desmedida y promotora de degradación en favor de la generación de dividendos, se deja en segundo plano a la población que habita los territorios, ya no sólo en áreas rurales o indígenas, sino también a quienes habitan las ciudades, en donde se genera la principal demanda de recursos y en donde las mayores cantidades de residuos nacen.

Mucho se ha hablado de cómo las ciudades se van convirtiendo en sitios poblacionales insostenibles en el largo plazo, debido a que son lugares en que se concentra la mayor parte del consumo y producción global y, en consecuencia, concentran también la mayor producción de residuos, como ejemplo de ello, basta con reconocer que es en los espacios urbanos donde se producen entre el 71 y 76% de los gases de efecto invernadero (Espinosa Sánchez, *et al*. 2021).

Es probable que los patrones de consumo excesivo de quienes habitan en las grandes ciudades generen que se pierda de vista las consecuencias del consumo desmedido. Hay una disociación de la relación entre comprar satisfactores y el cuidado del medio ambiente, quedando esto último en segundo plano. Tenemos un consumidor anónimo que en la búsqueda de inmediatez para satisfacer sus demandas no es capaz de reconocer al otro, sumándose al inminente camino de insostenibilidad de las poblaciones urbanas. Se deja de lado que las ciudades tienden a la insostenibilidad y que esto las lleva a ser epicentros de problemáticas que se extienden a los territorios rurales y comunitarios.

Sin embargo, al contrario de la lógica de uso y desecho que impera en las ciudades, las comunidades rurales y los pueblos originarios han com-

prendido que ni la naturaleza ni los seres humanos pueden ser tratados como recursos desechables en búsqueda de fines económicos (Coraggio, 2019). Como bien lo han entendido los pueblos originarios, la relación entre territorio natural, sus comunidades y las relaciones humanas que en él se forman, no pueden verse como elementos separados que existen de manera independiente, por el contrario, se reconoce que en el territorio se forman y mantienen relaciones no mercantiles.

Precisamente el reconocimiento e incorporación de esas relaciones no mercantiles en los territorios forma parte de la propuesta de la economía social y solidaria (Azam, 2009). La mirada de la economía social y solidaria reconoce que hay alternativas a la cultura de consumo excesivo, la posibilidad de territorios más inclusivos y la existencia de relaciones no dirigidas y organizadas por el mercado.

En la mirada de la economía social y solidaria, no cabe la disociación entre territorios, personas, producción y consumo. El territorio se muestra en sus elementos endógenos que crea recursos para sí mismo y no como un dato exógeno del cual se extraen y usan recursos en función de sus costos de explotación (Azam, 2009). No cabe en su propuesta una forma de producción extractivista y depredadora del medio ambiente, una forma de consumo sin límite, ni la cultura del desecho, así como tampoco una población despolitizada que ignora o evade las responsabilidades y tareas de cuidado mutuo.

Las relaciones sociales ocurren en territorios concretos, con sujetos específicos y son relaciones creadas por y para ellos, no es el mercado el único elemento organizador de relaciones humanas y en ello se busca una postura política ante lo económico. No es posible una división entre economía y vida, se requiere una economía para la vida como ya lo han indicado con claridad los movimientos ecofeministas.

Estas relaciones suceden en los territorios y refieren a ellos como un elemento de primordial importancia; así, los territorios son entendidos como:

> espacios de proximidad que dan pie a la dinámica de los sistemas productivos locales al movilizar a las redes sociales, el capital social y la gobernancia territorial (Azam, 2009, pp. 71-72).

Territorios y relaciones que pueden ser extendidos, y que deben incorporar redes de colaboración entre los recursos y dinámicas rurales con las propias relaciones y dinámicas de los centros urbanos con los que mantienen intercambios.

Estas relaciones e interacción urbano-rural se han construido con la participación de múltiples actores que, aun con grados de involucramiento distintos, buscan la construcción sostenida de esas condiciones de posibilidad. Relaciones en construcción, aún en construcción, y posiblemente ésa deba ser su condición, una construcción constante inacabada y adecuada a cada territorio.

Lo que parecen compartir estos actores con certeza, es que no será posible encontrar maneras económicas y sociales justas y sostenibles si seguimos en el mismo sistema depredador de recursos por el cual ha caminado el modelo de libre mercado, y aún más, si seguimos poniendo al centro el mercado como único constructor de relaciones humanas.

El reconocimiento de otras formas de intercambio

La solidaridad tiende redes difusas y extendidas, de manera que sus actos se presentan en la cotidianidad, aunque no siempre quienes los practican lo piensen o expresen en esos términos (Rodríguez-Guerrero, 2019), estos actos son aquellos que generan relaciones no marcadas por el capitalismo o propiamente anticapitalistas (Alonso Reynoso y Alonso Sánchez, 2015).

La solidaridad como manera de acción integrada en las organizaciones permite la existencia de nuevas maneras de colaboración, las cuales son extensivas fuera del círculo inmediato de los propios integrantes de los colectivos, consiguiendo extender lazos con otros. Así es posible que no sea sólo en el momento de intercambios mercantiles cuando la colaboración toma formas concretas, sino que trasciende a los eventos de compra-venta marcando modos de relaciones capaces de sostenerse a largo plazo.

De esta manera, la colaboración entre colectivos y organizaciones es común en los procesos formativos. Entre los muchos ejemplos de este tipo de formación podemos encontrar a los Encuentros Urbano-Campesinos de Agricultura Alternativa, los cuales se orientaron a crear lazos

de colaboración entre personas en las comunidades y en las ciudades, primordialmente en el centro y sur de Jalisco. Estos encuentros tuvieron once emisiones, y su forma de acción era en una sede itinerante en zonas rurales, urbanas y periurbanas. Sin embargo, los encuentros además de favorecer el compartir de experiencias y la formación de nuevos actores, conformaron espacios de comercialización emergentes que permitieron el intercambio de productos mediante el trueque, la venta sin intermediarios o facilitando acuerdos de compra venta o colaboración entre los participantes, muchos de los cuales mantienen vigencia. Algunos de los integrantes y promotores de estos encuentros hoy forman parte de la Red de Alternativas Solidarias (RASOL).

Además, estos procesos formativos se han integrado en colaboración con la Escuela Campesina de Educación Popular y Alternativas Solidarias (Escuela Campesina), la cual ha sido el elemento formativo que alimenta varios proyectos desde su origen alrededor de 2011. Esta "escuela andante" como también la han llamado algunos, no tiene una sede fija ni intenciones de establecerse en un domicilio determinado. Esta decisión la describen de la siguiente manera: "La escuela es un ámbito raro que responde al buen vivir, responde a una energía, tiene una base itinerante que trabaja principalmente en el occidente (Colima, Michoacán y Jalisco, aunque por momentos han tenido trabajo en Nayarit)". Así, mientras en Michoacán realizan más acompañamiento y eventos formativos, en Colima se demanda y atiende principalmente el desarrollo de cooperativas de ahorro y se impulsa la producción libre de agroquímicos, al tiempo que en Jalisco se ha dado un proceso que pone mayor énfasis en la producción e intercambio de alimentos agroecológicos, sobre todo en los municipios de la región costa sur.[2]

En principio, la Escuela Campesina orienta sus procesos de formación al ámbito rural, sobre todo en el tema organizativo y de producción, pero a la par promueve el intercambio comercial en lógica de economía

[2] La región Costa Sur comprende los municipios de Autlán de Navarro, Casimiro Castillo, Cihuatlán, Cuautitlán de García Barragán, La Huerta y Villa Purificación.

social solidaria con las ciudades, según comenta uno de sus organizadores "el 75% de la formación se da en espacio rural, pero la comercialización ocupa aproximadamente el 25%; las capacitaciones suelen ser 90% en el área rural, pero acuden a ellas también personas del ámbito urbano, sin embargo, es más en el ámbito rural".

Las escuelas campesinas se presentan como una forma de reivindicar el aprendizaje comunitario, que no niega el conocimiento de la ciencia formal o académica, pero que incorpora y valora el generado y utilizado por siglos en las comunidades. La Escuela Campesina sucede entre pares, permitiendo que los conocimientos comunitarios sigan vigentes y dentro del capital cultural de los territorios.

Si bien, la extracción de recursos naturales ha sido una práctica que ha violentado la vida en los territorios, también es cierto que en las comunidades ha existido una forma de extractivismo cultural, epistémico y de saberes del cual busca beneficiarse el mercado. Precisamente esto es lo que persigue revertir el método de las escuelas campesinas. Es decir, que mediante el diálogo y formación que implica la conversación horizontal entre pares, se requiere que la producción e intercambio que se da en comunión con la tierra no sea despolitizada ni sacada de contexto y, por tanto, que el conocimiento que ya pertenece a los pueblos no sea tratado como una mercancía más (Grosfoguel, 2016).

Esto implica que la Escuela Campesina no sea reducida a un proyecto económico que busque generar ganancias, cada emisión sucede con la colaboración de los participantes, de la misma manera que no recibe financiamientos de terceros sino que de manera autónoma se procuran los recursos necesarios para su desarrollo.

Por su parte, el consejo gestiona la Escuela Campesina colaborando con la organización de los eventos de formación por medio de comisiones (educación, comunicación, finanzas y organización), desarrollando algunos contenidos y, en caso de ser necesario, con la presencia durante los días que se lleva a cabo la formación por parte de algunos miembros del consejo, además de que asume la labor de procurar y facilitar su asistencia.

Es decir, es un consejo que cumple un papel de gestor que hace posible los encuentros.

Las temáticas que se consideran importantes a tratar en cada módulo son elegidas por las personas en los territorios, las cuales incluyen habitualmente temas de agroecología, bioconstrucción, procesamiento de alimentos y economía solidaria.

Por tanto, estos intercambios requieren decisiones colectivas, puesto que no existe una figura de "gobierno" centralizada, sino que es un consejo abierto para que otros participen, escuchen o se involucren.

Debe decirse que más que un método, las escuelas campesinas son un proceso de vinculación donde no se "transfieren conocimientos" en el sentido de la educación bancaria que nos advertía Freire, sino que se comparten experiencias, técnicas, saberes y posicionamientos críticos (Gómez Martínez, Mata García, y González Santiago, 2017). Reconociendo con ello la importancia de generar otras formas de reciprocidad, que, si bien pueden darse intercambios de alimentos o productos, el principal motivo de estos encuentros está en el compartir de experiencias, saberes, procesos y estrategias de resistencia de las personas en sus territorios.

Estos procesos de formación y los vínculos que ahí se promueven, alcanzan personas y organizaciones fuera de las comunidades y se amplían a las ciudades, según comentan sus organizadores, a estas formaciones han acudido campesinos, jóvenes rurales y urbanos, amas de casa, artistas y promotores culturales, apicultores, artesanos, médicos tradicionales, veterinarios, promotores educativos, entre muchos otros, generándose un grupo extenso con el cual se procura la colaboración. Si bien, en los procesos de acompañamiento y seguimiento se priorizan los procesos locales y comunitarios, mantienen claridad que se trabaja configurando un territorio extendido, mientras se promueve la ampliación de territorios solidarios.

Para Cristina Amariles, precisamente la noción de territorios solidarios implica la colaboración en organizaciones a nivel local y redes a nivel regional que orientan esfuerzos conjuntos para la construcción de nuevas formas económicas, donde se posibilitan mejores condiciones de vida a las personas, es en este sentido una red de colaboración, pero, además,

una red política extendida en el territorio, el cual incluye condiciones materiales y relaciones simbólicas entretejidas (Amariles, 2017). En estos territorios se acentúa la apuesta por otra economía y en ellos el conflicto es algo inherente, en cuanto que mantiene en tensión posturas entre actores, constantes construcciones de maneras de interacción y oposiciones con un modelo de mercado con el que convive a la par que construye alternativas. El territorio solidario, se construye en oposición al modelo económico que va en contra de los principios de la economía solidaria, basado en movilización de recursos por medio de la construcción de alianzas (Pérez Villa y Uribe Castrillón, 2016).

Los territorios solidarios implican el espacio social, natural y simbólico donde se construyen relaciones no mediadas por la lógica del capital, sino por la colaboración que supone la economía social y solidaria.

La Red de Alternativas Solidarias

Ya hemos dicho que la propuesta de economía social y solidaria considera aspectos éticos, ambientales y sociales, así como la localización de procesos socio-productivos y de apropiación del territorio.

Estos mismos son aspectos que considera, en sus formas de hacer, la Red de Alternativas Solidarias (RASOL). La red promueve el agrupamiento y colaboración entre productores en las comunidades y consumidores organizados en las ciudades. Mientras que los productores están asentados principalmente en la región costa sur de Jalisco, y la organización tiene su base principal en la comunidad de Cuzalapa en el municipio de Cuautitlán de García Barragán, la mayor parte del consumo se da en la zona metropolitana de Guadalajara, dato que no es de extrañarnos puesto que los grandes núcleos poblacionales son fuertes demandantes de alimentos.

Las ciudades cubren buena parte de su demanda de alimentos haciéndolos llegar de sitios alejados, debido a la pérdida de lugares cultivables cercanos, la producción de tipo agroindustrial basada en el monocultivo y muchas otras variables de tipo político y administrativo que dificultan el fácil acceso a los alimentos de calidad, en este sentido, la zona metropolitana de Guadalajara es ejemplo de lo insostenible del sistema alimentario en grandes

urbes, los agroecólogos Miguel Altieri y Clara Inés Nicholls ponen el dedo en la llaga al señalar que las ciudades con más de 5 millones de ciudadanos requieren importar no menos de 2 mil toneladas de alimentos diariamente para satisfacer su demanda, y el viaje de traslado de estos alimentos puede ser un promedio de 1,000 kilómetros (Altieri y Nicholls, 2020).

Ese modelo basado en la gran producción para la exportación desdibuja actores, territorios, costos socioambientales, es depredador de recursos y deja en el anonimato a los productores en pequeña escala y de producción familiar y campesina, los cuales se ven presionados para dejar sus prácticas productivas o incluso a abandonar sus comunidades cuando se quedan sin oportunidades para continuar con sus formas de producción o son sujetos de violencia y despojo.

Este gigante económico que en ocasiones tiene un rostro anónimo, pero que muchas otras veces puede identificarse dentro de grupos de poder legales o ilegales, requiere acciones colectivas coordinadas que le hagan frente, o en su caso se encuentren alternativas que difieren por completo de las prácticas del mercado convencional.

RASOL se mueve precisamente en esta otra lógica, es decir, en aquella que entiende que los intercambios y relaciones con la naturaleza son necesariamente basados en la reciprocidad, por lo que se aleja de la llamada "agricultura minera", dicho de otra forma, hace distancia con aquellas prácticas agronómicas, que son grandes extractoras de agua y nutrientes de los suelos, donde los suelos en los territorios comunitarios son los que resultan empobrecidos, al mismo tiempo que sus pobladores pierden autonomía, se atenta contra la soberanía alimentaria y se producen nuevas formas de dependencia y control. Maristella Svampa cataloga estas prácticas como neoextractivistas, haciendo la advertencia de sus consecuencias, señalándolas como:

> prácticas neoextractivistas generadoras de nuevas asimetrías y conflictos sociales, económicos, ambientales y político-culturales (Svampa, 2013, p. 30).

La red promueve la eliminación o utilización mínima de conservadores adicionados en los alimentos, eliminar las prácticas químicas que aceleran la maduración de los alimentos y utilizar métodos que no se basen en químicos sintéticos para la conservación de granos y semillas.

RASOL, al igual que otras redes alimentarias, permite hacer factible que la alimentación adecuada en lógica de economía social solidaria sea una opción, tanto en las comunidades como en las ciudades. Por tanto, abona con sus tareas al complimiento del derecho humano a la alimentación adecuada, favoreciendo la calidad, disponibilidad, asequibilidad y la alimentación como cultura y acto de poder, que se orienta a construir relaciones sociales distintas, poniendo énfasis en los actores locales como tomadores de decisiones, como sujetos de desarrollo y no como sujetos pasivos (Rodríguez-Guerrero *et al*., 2020), sus procesos de producción son congruentes con aquellos que se adhieren a la búsqueda de soberanía alimentaria, alejándose de las premisas excluyentes de la revolución verde (Orozco Hernández, Jiménez Rodríguez, y López López, 2016).

Es importante señalar que más allá de la producción agronómica, la red se implica en el ámbito social fomentando la organización para la producción colectiva o producción comunitaria, por medio de lo cual se generan procesos colectivos que son valorados sobre la producción individual; para lograrlo, han creado un esquema llamado Unidades de Producción Comunitaria, que son pequeñas células coordinadas en red, en las cuales reúnen a los dueños de las tierras en los territorios, a colaboradores que están dispuestos a invertir en la producción agroecológica y actores comunitarios que se benefician del trabajo remunerado, de las "brigadas de solidaridad", así como faenas y tequios, que facilitan la construcción de algunos espacios.

Este esquema permite que se alleguen recursos económicos y técnicos a la región, pero de manera muy importante, se enfatiza que el pago por el trabajo sea justo y la tenencia de la tierra la conserven sus poseedores originales y originarios de la localidad.

Las Unidades de Producción Comunitaria mantienen autonomía en cuanto a las decisiones de gestión, pero convergen en los principios de agroecología, conservación del territorio y economía social solidaria. La

red colabora acompañando a la organización en sus múltiples necesidades y facilita la logística de distribución y venta, principalmente en el mercado regional, pero en colaboración con colectivos de consumidores previamente organizados para la compra de vegetales y frutas, además, estas unidades preparan ya vínculos para la exportación de limón libre de pesticidas.

Para facilitar la distribución y venta de alimentos en el mercado regional, RASOL ha basado su modelo en la generación de nodos de consumo, los cuales son una adecuación al caso mexicano de grupos similares existentes en otras regiones como las Associations pour le maintien d'une agriculture paysanne[3] (AMAP) francesas, o los Gruppi di acquisto e di offerta solidale[4] (GAS) que operan en Italia, el modelo de Community Supported Agriculture[5] (CSA) en Estados Unidos, el Teikei[6] en Japón, y algunos otros modelos latinoamericanos como las Canastas Solidarias en México o los Bolsones Agroecológicos en Argentina.[7]

[3] Associations pour le maintien d'une agriculture paysanne (Asociaciones para el mantenimiento de la agricultura campesina) asociaciones que tienen origen alrededor de 2001 en Francia y fomentan el comercio directo campesino-consumidor pagando lo que consideran un precio justo por adelantado. Disponible en: www.reseau-amap.org

[4] GAS es el acrónimo en italiano de Gruppo di Acquisto e di offerta solidale. Estos grupos operan aproximadamente desde 1994 en Italia, tienen base principalmente en Milán.

[5] Agricultura apoyada por la comunidad o Community Supported Agriculture (CSA) por su denominación en inglés y se reconoce como una adaptación del modelo suizo que buscó relaciones de cercanía y colaboración entre grupos de mujeres consumidoras y pequeños productores.

[6] *Teikei* es una palabra en japonés que ha sido traducida como "alianza" o "colaboración", y se refiere a formas directas de compra entre consumidores en las ciudades y productores en el campo a partir del descubrimiento en la década de los sesenta de enfermedades causada por mercurio utilizado en los químicos de la agroindustria.

[7] Para una descripción más pormenorizada y comparada de estos esquemas se puede consultar la tesis doctoral "El consumo solidario en México. Vínculos entre productores agroecológicos y consumidores" (Rodríguez-Guerrero, 2019).

El modelo de nodos de consumo ha sido una de las estrategias de esta red, de manera que impulsa el contacto con organizaciones de consumidores en distintos puntos que se encuentran principalmente en la zona metropolitana de Guadalajara, los cuales están dispuestos a realizar compras directas a los productores agroecológicos. Esta forma de distribución permite que los riesgos para el productor disminuyan en tanto se tienen menores mermas, puesto que se garantizan compras programadas, además, libera tiempo y costos a los productores ya que no es necesario que se permanezca durante horas en un punto fijo esperando que se concrete una venta, asimismo, hay un entendido previo en el pago justo por los alimentos, lo cual es retribuido con la cualidad agroecológica y de producción responsable de los mismos.

La red de consumidores y productores impulsada por RASOL, ha colaborado en la formación de diversas iniciativas orientadas a la producción distribución y venta de alimentos, no sólo ayudando a concretar los intercambios, sino que les ha dado acompañamiento principalmente en el arranque de las iniciativas, pongamos por caso el de las canastas solidarias que lleva el Mercadito Solidario Agroecológico Flor de Luna,[8] organización ecofeminista que distribuye diversos productos agroecológicos de productoras del sur de Jalisco y algunas más que llegan de la región costa sur. En su origen, RASOL colaboró con algunos aportes materiales y poniendo a disposición la red de productores con los que venía trabajando para ampliar la oferta y facilitar la logística de entrega de alimentos desde las comunidades hasta la ciudad de Guadalajara.

Las organizaciones que impulsan y acompañan son independientes, pero mantienen redes de colaboración en distintos ámbitos, principalmente en la formación de procesos autónomos, procesos formativos en temas relevantes para cada territorio y la economía solidaria, ello con la premisa de que los precios deben ser accesibles para todos, lo cual es contrario a la visión empañada de la llamada economía verde, la cual busca en el

[8] Para tener información sobre esta organización ecofeminista, busque en sus redes sociales https://www.facebook.com/RedFlordeLuna

mercado un nicho de negocio para el alimento orgánico, conservando y maquillando la propuesta mercantil del mercado convencional.

Como se ha buscado exponer en este texto, RASOL procura en sus formas de hacer red, la generación de procesos formativos en diversas áreas que comulgan con la economía social solidaria, pero, sobre todo, ponen énfasis en que la reflexión se concrete en experiencia dentro de un territorio que podríamos entender como un territorio solidario extenso donde interactúan pueblos originarios, comunidades rurales y colectivos urbanos de la región.

No se trata de negar los intercambios comerciales y el mercado como mecanismo de intercambio, pero es importante destacar que el mercado se vuelve sólo otro articulador de dichos intercambios y no el centro neurálgico que condiciona las relaciones sociales y humanas.

El aprendizaje pendiente

Como sucede en todo proceso social, la red a la que nos hemos referido no es un modelo concluido ni un proceso con guiones establecidos, esto implica que requiere de una revisión crítica y continua de sus participantes.

Puede mirarse en su experiencia, que en los procesos de educación popular y de campesino a campesino han logrado tener un modelo más sistemático, el cual ha servido de base para el acompañamiento y formación de otras organizaciones e igualmente, con sus propuestas de nodos de consumo y de unidades de producción comunitaria logran dar salida a la producción y concretar en organizaciones específicas su práctica de economía social y solidaria, sin embargo, estas dos últimas propuestas a las que nos hemos referido aún buscan formas sistemáticas de operación.

RASOL a la vez que acompaña otros procesos, es acompañada por otros actores, algunos de ellos se encuentran en las instituciones de educación formal, concretamente nos referimos a la Universidad de Guadalajara y al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) Universidad Jesuita en Guadalajara, con las cuales se integra a otras redes y organizaciones.

No debe confundirse al pensar que hay una dependencia de estas instituciones de educación formal, por el contrario, hay una reciprocidad

entre la práctica de incidencia social que buscan estas casas educativas y la experiencia concreta y situada que lleva la red, donde el capital social y los recursos humanos y materiales se ponen en juego favoreciendo y fortaleciendo la colaboración en beneficio mutuo y extendido principalmente a las personas en los territorios.

Sin embargo, la misma red reconoce algunos conocimientos pendientes, los cuales, sin afán de ser exhaustivos, podríamos tratar de enumerar de la siguiente manera:

- Es necesario fortalecer el modelo de nodos de consumidores en las ciudades en el cual la red ha trabajado haciendo adaptaciones. Esto pasa por distintas necesidades que van desde la sistematización del modelo, la generación de documentos orientadores del trabajo y de las funciones de cada rol involucrado, lo cual podría recaer, por ejemplo, en la creación de algunos manuales de operación; a la par de esto se puede trabajar en sus procesos comunicativos que les permita llegar a más personas que potencialmente podrían sumarse a estos nodos. En fin, una revisión del modelo en general y un plan de acción que los lleve a fortalecerlo.
- La formación técnica especializada podría acelerar y mejorar procesos de trabajo, logrando así que las distintas áreas involucradas logren aprovechar de mejor manera los recursos y conocimientos disponibles. La misma red reconoce que algunas áreas como la administrativa, contable y fiscal se fortalecen por medio de la capacitación en torno a los requerimientos que van surgiendo en su consolidación.
- Por otro lado, los alimentos podrían ser más accesibles integrando en la operación de los nodos y colaboraciones estrategias como las de bancos de tiempo, con el beneficio adicional de que la propia red puede aprovechar las ventajas que genera el trabajo colaborativo orientado a las prioridades de la organización.

Ante todo lo anterior, no existe una actitud pasiva, sino que las colaboraciones con otras instituciones y organizaciones les permite hacerse de

recursos y asesoría, conocer experiencias similares que aportan elementos nuevos a considerar y ampliar la base social sobre la que se mantiene la red.

Algunas conclusiones

Los patrones de consumo a los cuales nos ha llevado el modelo económico tienen un tiempo finito, aun cuando se siguen produciendo y consumiendo recursos al tiempo que ignoramos las cada vez más notables consecuencias que disminuyen nuestra calidad de vida. Esto tiene especial énfasis en las ciudades que corren de manera acelerada a la insostenibilidad o que en buena medida ya se encuentran en ese callejón sin retorno. Mientras la contraparte la han representado pueblos originarios y comunidades campesinas que fomentan relaciones más armónicas en el trabajo con la tierra y sus territorios.

Una sociedad mercantilizada, es decir, orientada y regida por las leyes del mercado nos lleva a vivir vidas aisladas en constante competencia y con hambre insaciable de consumo. Para evitarlo es necesario que no se pierda de vista lo político en lo económico, o dicho de otra manera, el reconocimiento de la economía como ciencia social y, por lo tanto, una ciencia no desconectada histórica y socialmente de los fenómenos económicos. La economía solidaria aporta en este sentido, una economía centrada en la satisfacción de necesidades requeridas para una vida digna, donde al centro está la persona y no el capital.

La concepción de territorio solidario, donde se logran entramados de actores y colaboraciones con objetivos afines a la economía solidaria, ponen en juego necesidades, recursos y aportes de pueblos originarios, comunidades rurales y colectivos urbanos. Si bien estas construcciones son continuas y no están libres de conflicto logran colocar en un gran diálogo a distintos actores sociales con los cuales construyen mecanismos de colaboración. Es mucho más sencillo reconocer estas colaboraciones en los niveles micro y comunitarios, asimismo, se reconoce la construcción de estos territorios a nivel meso por medio de la organización en redes, pero no logra ser tan claro, ni una constante, a nivel macro donde se incorporen

mecanismos institucionales dialogados y orientados al bienestar de estos territorios, sobre lo último aún falta trabajo que incida en ello.

Por otro lado, los procesos de formación, encabezados y dirigidos por las propias organizaciones sociales han ayudado a que los conocimientos comunitarios se mantengan como elemento integral de capital cultural de los territorios, fortaleciendo de esta forma la autonomía y resistencia comunitaria. De manera que las resistencias son procesos comunitarios que no recaen en líderes únicos, sino que se busca la representación y construcción horizontal entre actores.

Otras articulaciones son posibles fuera del mercado, su reconocimiento permite una visión integradora en torno a territorios solidarios, y la construcción de estos territorios se vislumbra posible en experiencias como las que aquí se han presentado.

Bibliografía

Alonso Reynoso, C., y J. Alonso Sánchez. (2015). *En busca de la libertad de los de abajo: La democracia demoeleuthería*. Primera. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Altieri, M., y C. I. Nicholls. (2020). *La agroecología en tiempos del* covid-19. Centro Latinoamericano de Investigaciones Agroecológicas/ University of California, Berkeley.

Amariles, C. (2017). Notas para pensar, el territorio solidario, *Revista Unisangil Empresarial,* 10: 5-16.

Azam, G. (2009). Economía solidaria y reterritorialización de la economía. Un desafío a la solidaridad, un objetivo para la ecología, *Pampa: Revista interuniversitaria de Estudios Territoriales* (5): 69-78.

CONEVAL. (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020*. Colima. México.

Coraggio, J. L. (2019). La economía social y solidaria como alternativa a la economía de mercado, pp. 61-74. En *Cauca: Café con raíces. Caficulturas, agroecología y economía social y solidaria*. Cauca, Colombia: Editorial UC.

DOF. (1987). *Decreto que declara la Reserva de la Biosfera de la Sierra de Manantlán*.

Espinosa Sánchez, M. A., H. Morales Gil de la Torre, R. Rodríguez Guerrero, O. Garelli, V. Lázaro y V. Patraca. (2021). *Reporte de investigación: El consumo en México y sus impactos en el cambio climático*. Ciudad de México, México: Greenpeace/ITESO.

Fernández Miranda, R. (2017). Organizaciones, ciudadanía, estado y consumo. Otro modelo de consumo: reflexiones sobre líneas de acción de la economía social y solidaria en un marco neoliberal. En *Economía Social y Solidaria en un escenario neoliberal: algunos retos y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: CEUR-CONICET.

Gómez Martínez, E., B. Mata García y M. V. González Santiago. (2017). ¿Es la agroecología un extensionismo participativo? El caso de las escuelas campesinas en México, *Kavilando* 9(1):170-83.

Graf M., S., E. Santana C., E. Jardel P., M. Gómez y S. García Ruvalcaba. (2015). La reserva de la biosfera Sierra de Manantlán México. En *Capacidades necesarias para el manejo de áreas protegidas: América Latina y el Caribe*, editado por J. Carabias, R. J. de la Maza, y R. Cadena. Redacta, S.A. de C.V., México.

Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico, *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(4). DOI: 10.15304/ricd.1.4.3295.

Orozco Hernández, P., E. Jiménez Rodríguez, y C. V. López López. (2016). La soberanía alimentaria y el cumplimiento del derecho humano a la alimentación. Bases para una nutrición adecuada. En *Seguridad alimentaria*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Parisí, E. R. (2011). Escenarios del consumismo: desde lo social a lo individual, *Psicología para América Latina* (22): 1-17.

Pérez Villa, P. E. y V. H. Uribe Castrillón. (2016). Reflexiones para conceptualizar territorio solidario, *El Ágora USB* 16(2): 533-46. DOI: 10.21500/16578031.2446.

Rodríguez-Guerrero, R. (2019). El consumo solidario en México. Vínculos entre productores agroecológicos y consumidores. Tesis de doctorado, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

Rodríguez-Guerrero, R., R. P. Orozco Hernández, Ó. Muñoz Villarreal y J. Morales Hernández. (2020). Agroecología y derecho humano a la alimentación. Experiencias campesinas de alternativas para el desarrollo rural y urbano, *IXAYA*, 11-36.

Sandín, M. (2000). Sobre una redundancia: el darwinismo social, *Asclepio* 52(2): 27-50. DOI: 10.3989/asclepio.2000.v52.i2.206.

Svampa, M. (2013). "Consenso de los Commodities" y lenguajes de valoración en América Latina, *Nueva Sociedad | Democracia y política en América Latina* 244: 30-46.

Mujeres afroveracruzanas: algunas reflexiones acerca de los aprendizajes y las prácticas de cuidado desde una mirada ecofeminista

MARÍA CONCEPCIÓN PATRACA RUEDA

Introducción

El texto que a continuación se presenta refleja parte de una propuesta metodológica que he desarrollado en el marco del segundo año del Doctorado en Investigación Educativa, de la Universidad Veracruzana. Los apartados que incluyo son resultado del trabajo de campo iniciado de manera virtual, e intentan articular un debate epistemológico para subrayar la relevancia de generar procesos educativos propios —desde y— para las comunidades afro-veracruzanas. Además, con el fin de aclarar mi posicionamiento onto-epistemológico, he agregado parte de la propuesta teórica que da sustento a la tesis en general. Específicamente es un trabajo centrado en la filosofía ecofeminista y desde esta aspiración, las reflexiones pretenden dar pistas acerca de cómo a partir del eje de los cuidados, las mujeres se(nos) apropian(apropiamos) del espacio-territorio.

En este sentido, además de documentar experiencias, prácticas y conocimientos socio-ecológicos, me he inclinado por generar un proceso que permita articular conocimientos locales y escolares desde una propuesta de aprendizaje situado. Para ello, ha sido necesario situar la crisis socio-ecológica, identificar los retos educativos y socio-ecológicos que subyacen en territorios afro-veracruzanos, nombrar prácticas valiosas y avanzar hacia otro tipo de investigación; es decir, una investigación que ponga en diálogo a la comunidad y a la escuela y que aspire hacia la transformación.

Ahora bien, ¿cuáles y cómo han sido los senderos que he trazado en esta búsqueda? En el marco de la conmemoración y difusión en redes del Día Internacional de la Mujer Afrolatina, Afrocaribeña y de la Diáspora, celebrado desde 1992,[1] muchas de las afromexicanas que vivimos en Veracruz, aprovechamos para re-conocernos, reivindicarnos y posicionarnos frente a un sistema que ha minimizado nuestra presencia y representación en el país. Con el pretexto de esta fecha, el grupo de mujeres con los que he establecido lazos para avanzar hacia una nueva agenda afrodescendiente en dos comunidades de Veracruz fue consolidándose. El contacto con mujeres de pueblos afromexicanos hermanos, también ha sido trascendental para dignificar y legitimar nuestros derechos y aspiraciones. Hago hincapié en esta fecha en particular porque debido a la pandemia de covid-19, la comunicación establecida ha sido principalmente a través de las redes sociales como Facebook, WhatsApp y correos electrónicos.

Así, las reflexiones y marcos (de partida) que presento en el siguiente capítulo constituyen una serie de procesos colectivos que parten de mi auto-reconocimiento como mujer afrodescendiente, pero también refleja mi posicionamiento como ecofeminista e investigadora educativa en formación. Tales posturas se han constituido a partir del encuentro de inter-relaciones con otras mujeres afromexicanas que experimentan distintos grados de identidad o sentidos de pertenencia afrodescendiente. Particularmente en este capítulo, son dos las comunidades a las que haré referencia en la discusión: Chacalapa, comunidad donde nací y Coyolillo, la comunidad hermana que me ha permitido fortalecer y encaminar otras búsquedas de justicia social y epistémica. Ambas comunidades se ubican en el estado de Veracruz; la primera en la parte sur de la entidad, y la segunda, en el centro.

[1] Es una fecha que tiene como objetivo visibilizar a las mujeres afrodescendientes y promover políticas públicas que ayuden a mejorar su calidad de vida y a erradicar el racismo y la discriminación. Página oficial: https://es.unesco.org/news/dia-internacional-mujer-afrolatina-afrocaribena-y-diaspora

Debido a la historia que me constituye y a mi formación como investigadora educativa, centro mi atención en procesos educativos formales e informales y coloco a la vida cotidiana (y a los cuidados que subyacen en este espacio) como un eje central para aproximarme a las experiencias y aprendizajes entre mujeres afromexicanas. Para ello, los ecofeminismos (Puleo, 2011 y Shiva, 2004), los feminismos negros (Collins, 2012 y hook, 2017) y el aprendizaje situado para la sustentabilidad (Sandoval *et al.*, 2020) son tres de los ejes principales que guían toda la propuesta y la propia aproximación al campo. Retomo a la experiencia, desde la propuesta de bell hooks (2017), dado que la autora distingue en una de sus obras que la experiencia es también "autoridad analítica, crítica, constructiva y vivencial" (p. 14).

Por último, cabe mencionar que este capítulo está inspirado en el trabajo que como equipo de investigación CARE-UV-México realizamos.[2] Esta propuesta se cobija en un proyecto intercontinental, que en nuestro país se titula: "Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas y su articulación al currículum nacional".[3] A partir de este proyecto, insertamos el desarrollo de tesis de posgrado, como la que he subrayado en líneas anteriores.[4]

¿Por qué es relevante hablar de injusticias sociales y epistémicas para la población afromexicana?

Bajo las circunstancias de los nuevos escenarios que en el mundo imperan, pensar en construir nuevas relaciones con el entorno, el territorio y con los Otros (humanos y no humanos) es urgente. La pandemia que ha obligado al confinamiento desde hace varios meses es un claro ejemplo de que si

[2] https://www.uv.mx/pdie/

[3] https://www.facebook.com/CAREMexicoUV

[4] La propuesta educativa de la progresión de aprendizaje se desarrolla concretamente en una escuela Telesecundaria de la comunidad de Chacalapa, a partir de insumos generados en el trabajo colaborativo con mujeres afroveracruzanas.

no cuestionamos y cambiamos el estilo de vida y los hábitos que como sociedad estamos encaminando, la catástrofe podría empeorar. El papel de la educación y las pedagogías comunitarias cobran un rol relevante para cuestionar y transformar nuestras prácticas y lo que ocurre dentro y fuera de la escuela. El sistema capitalista instalado en nuestros días agudiza notablemente el deterioro ambiental y los retos socio-ecológicos cada vez se acentúan con mayor intensidad. Se requiere de una visión holística y de una valoración más contundente de cuidar y cuidar-nos.

Como mujer afrodescendiente y en el marco de esta crisis que trastoca todos nuestros espacios me he preguntado, ¿cómo están resolviendo las comunidades afromexicanas dichos retos?, ¿a qué se enfrentan?, ¿cómo viven la pandemia y demás preocupaciones las mujeres afrodescendientes?, ¿qué condiciones particulares caracterizan dichos contextos y especialmente, a las mujeres?, ¿cómo se apropian del territorio?, y finalmente, ¿cómo puede contribuir la investigación educativa ante los nuevos retos desde un planteamiento ético, comprometido y hacia la transformación?

Para situar y complejizar desde el debate educativo, ha sido necesario subrayar la invisibilización de los afromexicanos en general. En nuestro país los procesos de reconocimiento constitucional han sido muy lentos, la herencia colonial y racista que se instaura en y posterior a la "Conquista" ha permeado la exclusión y discriminación de los afrodescendientes. Hoy en día mucha gente mexicana sigue pensando que no existimos, que los negros no somos mexicanos. De hecho, es hasta el año 2020 que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) incluye en el Censo Nacional una pregunta respecto a los afromexicanos. En marzo de 2020 y con varias campañas en televisión, radio y redes sociales se inicia el censo con la siguiente pregunta: "Por sus costumbres y tradiciones, ¿se considera usted afromexicano, negro o afrodescendiente?", los resultados hasta ahora presentados por el INEGI reportan un total de 2,576, 213 afromexicanos, lo que corresponde a un 2.04%. Las entidades que esta vez aparecen con más población afro son: Guerrero (8.58%), Oaxaca (4.71%), Baja California Sur (3.3%), Yucatán (3%) y Veracruz (2.67%).

En múltiples casos se reportan y analizan las "fallas" que la pregunta tuvo: omitir o no explicarla, no dar el contexto necesario, la pregunta es ambigua, una sola pregunta no es suficiente y existen muchas otras circunstancias que nos siguen hablando del contexto de desigualdad y racismo. Es decir, los "indicadores" aún no están del todo claros y por el mismo desconocimiento acerca de cómo definir a dicha población, todo se reduce a una sola pregunta que no da la oportunidad de explorar en otros aspectos identitarios que pudiésemos expresar los afrodescendientes en México y tampoco nos dice con claridad cuántos somos. En otras palabras, hasta el "cómo nos cuentan" es cuestionable.

A partir de estos antecedentes y sin entrar en detalles de las representaciones reducidas que ha hecho el Estado acerca de lo que significa ser afromestizo, afromexicano o negro, planteo lo siguiente. Desde mi experiencia en lo educativo, reitero la ausencia y necesaria formulación de leyes que promuevan la creación de políticas educativas que escuchen, valoren y atiendan de manera digna la agenda de la población afrodescendiente en México. Reconozco que es justo y necesario gestar proyectos que tomen en cuenta los conocimientos comunitarios y las experiencias que particularmente se tienen en dichos territorios desde la cotidianidad de las mujeres, quienes se cruzan con opresiones simultáneas de clase, género y racismo. Como podemos inferir, la nula o escasa presencia de políticas educativas para la población afro en México y el proceso tardío de reconocimiento constitucional (otorgado en 2019), nos habla de un escenario de inequidad, racismo e injusticia que los afrodescendientes en general, y los afromexicanos en particular, hemos vivido desde hace mucho tiempo.

Dicho lo anterior, me gustaría explicitar por qué he centrado mi atención en mujeres afroveracruzanas. Son varias las razones que me han llevado por este camino: creo firmemente en la sabiduría que guardan y en la que transmiten para cuidarse y sanar a pesar de la adversidad; visualizo y vivo en un país donde ser una mujer negra implica cruzarme con varias opresiones; la supervivencia que las mujeres afro han impulsado puede coadyuvar a construir otros paradigmas para situar y atender (o mitigar) la crisis socio-ecológica y, por último, estoy convencida que por derecho

nos corresponde ser escuchadas, valoradas e incluidas en una agenda afrodescendiente digna.

En tanto, estoy de acuerdo con Alicia Puleo, al enfatizar que "las mujeres no somos solamente víctimas. También somos sujetos activos en el cuidado medioambiental y en la construcción de una nueva cultura con respecto a la naturaleza" (2011, p. 15). Por tales razones, en la ruta que he trazado, he dado prioridad a lecturas hechas desde "el sur", a autoras que escriben desde el *self*, y a textos que subrayan la necesidad de una justicia social y epistémica desde otros paradigmas no convencionales. Y aunque el cuidado ha sido una tarea principalmente adjudicada a las mujeres, apelo a una idea de que el cuidado debe entenderse como una práctica de todos y para todos. En tal postura, "la perspectiva del cuidado ha de ser concebida como complementaria y no como antagónica a la de la justicia" (Puleo, 2011, p. 62). Por ello, nombrar, denunciar y transformar las preocupaciones que conectan con las prácticas, conocimientos y experiencias socio-ecológicas de las comunidades, es sumamente valioso y necesario.

En suma, a partir de la situación actual que desde el ámbito educativo se observa, reitero la ausencia y la necesaria creación justa de leyes que promuevan la creación de políticas educativas que escuchen, valoren y atiendan la agenda de la población afrodescendiente en México; es decir, proyectos que tomen en cuenta los conocimientos comunitarios y las experiencias que particularmente se tienen en dichos territorios desde la cotidianidad de las mujeres; agendas que consideren la diversidad cultural del país, pero que además sean espacios construidos desde lo que las poblaciones demanden, requieran y necesiten para responder de manera crítica y situada a los desafíos educativos y socio-ecológicos que actualmente enfrentamos.

¿Qué implica hablar de la vida cotidiana y de pedagogías comunitarias con y para las mujeres afroveracruzanas?

Para hablar de la vida cotidiana me adscribo a la idea de que muchos de los grandes y más valiosos aprendizajes ocurren en el hogar, en las familias, en los espacios comunitarios, no solo en el contexto de la escuela. Las

historias y los conocimientos locales pueden articularse a los aprendizajes escolares sin recurrir a la idea de minimizar su riqueza o incluirlos solamente de manera complementaria. El territorio que habitamos y nuestros sistemas de creencias están inter-conectados y, por tanto, nuestras cosmovisiones y maneras de enseñar y aprender son diversas; en tanto, no tendrían por qué ser aisladas o descontextualizadas. Lo que ocurre en la cotidianidad es valioso y puede ser significativo en la medida que permita la revisión, reflexión y transformación de prácticas más armoniosas, respetuosas y de cuidado colectivo hacia la vida.

En países como la India, por ejemplo, las mujeres se han organizado en objetivos comunes de defensa y cuidado de la Tierra y han sido pioneras en colocar el cuidado al centro desde una práctica compartida. Así, "Vandana Shiva parte de la experiencia de las mujeres y reconoce autoridad a la sabiduría que procede de esa experiencia" (Hernández, 2012, p. 331). Además, como destaca la autora "el trabajo y los conocimientos de las mujeres son de una importancia central para la conservación y el uso de la biodiversidad […] (Mies y Shiva, 1998, p. 16).

Respecto al uso y la conservación de la biodiversidad es importante mencionar que el enfoque del ecofeminismo me ha permitido no solo identificar o describir conocimientos, prácticas y experiencias valiosas, sino que me dirige hacia una mirada crítica de las mismas, y en colectivo, al nombrar y autoanalizar nuestras experiencias como mujeres afroveracruzanas, cuestionamos y decidimos sobre aquello que consideramos urgente transformar. Alicia Puleo describe:

> Tanto el feminismo como el ecologismo nos permiten desarrollar una mirada distinta sobre la realidad cotidiana, revalorizando aspectos, prácticas y sujetos que habían sido designados como diferentes e inferiores. En esta nueva visión, la toma de consciencia sobre la infravaloración de las prácticas del cuidado, así como la crítica a los estereotipos patriarcales, que han sido generadas por la teoría y la praxis feministas, pueden constituir una aportación de enorme valor para el ecologismo. Al compartir e intercambiar su potencia conceptual y política, feminismo y ecología consiguen iluminar mejor ciertos aspectos de

> los problemas que cada uno afronta y, de esa manera, ganar en profundidad y eficacia (2011, p. 8).

Por ello, ha sido muy significativo discutir nuestras representaciones y sentires actuales como mujeres que convivimos dentro de un mismo territorio y experimentamos vivencias similares; en este camino ha sido relevante tomar la decisión de subrayar las opresiones que nos cruzan, las prácticas dolorosas, las demandas que nunca habíamos tenido oportunidad de nombrar y los nuevos aprendizajes a la luz de un proceso de autoanálisis ecofeminista. En este espacio de colectividad, reconocemos nuestras similitudes y aunque como bien sabemos, no hemos construido las experiencias idénticas, compartirlas y sentirnos interpeladas sí es un acto de cuidado y autocuidado importante para nosotras mismas, dentro de nuestras familias, para nuestras comunidades y para el entorno. En la lectura de los feminismos negros, Patricia Hill-Collins, indica:

> Las ideas que comparten las mujeres negras unas con otras, de manera informal, cotidiana, sobre temas tales como los peinados, las características de los hombres negros buenos, las estrategias para tratar a la gente blanca y las habilidades para conseguir lo que quieren proporcionan los cimientos para este conocimiento no valorado (2012, p. 120).

Y es que precisamente el acto de reunirnos para dialogar y compartir lo que nos duele, incomoda, incentiva, las luchas y retos comunes son para mí un gran avance y un acto de resistencia; pasamos siglos creyendo que nuestra sabiduría y experiencia no eran valiosas y por lo tanto, tampoco era extraño pensar que estuvieran al margen o fuera del currículum. Si desde esta perspectiva pensamos en cuidados cotidianos, el propio ejercicio de hablar del cabello afro es más que un tema estético, implica pues un proceso político que conlleva una serie de estereotipos creados a partir de una idea única de belleza, la belleza eurocéntrica. A partir de este trabajo de campo y de posicionamiento epistemológico, retomo que "con 'experiencia' nos referimos no sólo a la experiencia personal, sino también a la 'sabiduría

del pasado' encarnada en las tradiciones de una comunidad" (Angrosino, 2015, p. 220), la cual puede activarse a través de diversos procesos colectivos intergeneracionales e interdisciplinarios. Reconozco la complejidad de cada experiencia y destaco la particularidad de los contextos a los que me aproximo, dado que:

> A pesar de los retos comunes que hacemos frente como grupo, las mujeres negras como individuos no tienen experiencias idénticas ni interpretan las experiencias de manera similar. La existencia de cuestiones centrales no significa que todas respondan del mismo modo. Las diferencias entre las mujeres negras producen patrones diferentes de conocimiento experiencial que determinan a su vez las reacciones individuales a estos temas (Collins, 2012, p. 109).

Estos conocimientos que menciona la autora son precisamente lo que me ha interesado destacar; a partir de las preocupaciones socio-ecológicas que he identificado juntas hemos reflexionado e imaginado la posibilidad de un proyecto educativo propio. Ha sido grato y sumamente enriquecedor encontrar prácticas y retos comunes entre las dos comunidades (Coyolillo y Chacalapa) y sobre todo "darnos cuenta" de la relevancia de aprender a nombrar aquello que nos parece valioso y lo que debemos trascender de manera urgente para responder a los retos educativos y socio-ecológicos emergentes.

En tales aproximaciones ha sido crucial generar procesos que permitan la activación de la memoria —y el recuerdo— de experiencias que las mujeres hemos acumulado y seguimos vivenciando en la vida diaria; esto es, colocar la cotidianidad como algo valioso; ya que "la vida cotidiana no es solamente un lugar de rutina, es el lugar de emociones diarias de felicidad, de tristeza, de humillación, de contradicciones económicas y sociales, de amor, de solidaridad, de ternura también (Salgado, 2020, p. 3). En este sentido, la idea de conocimiento que se dibuja va encaminada hacia la acción; es decir, no se concibe a la escuela o la comunidad como reproductora de conocimientos, más bien en ambos espacios se abre la posibilidad para

construir conocimientos. Para tales efectos, la edad de las mujeres es solo un número, pues todas (niñas, jóvenes y adultas) son consideradas sabedoras y dignas de compartir sus experiencias y aprendizajes a través de historias o vivencias cotidianas. En el caso de los docentes, para el proyecto son agentes importantes que permiten que la articulación de los aprendizajes suceda de manera digna.

Así y bajo el supuesto de que cuidamos y protegemos lo que nos importa, durante los dos primeros años del doctorado, inicié la fase de documentación de experiencias, prácticas y conocimientos. En esta etapa pude ubicar y nombrar cómo y cuáles son algunas de las pedagogías del cuidado en las poblaciones afro, sobre todo aquellas impulsadas por mujeres. Para este ejercicio, las nociones de cuidado (Puleo, 2011) se extienden al cuidado de la vida, el cual incluye cuidados hacia a los seres humanos, seres no humanos y los ecosistemas, en donde por su puesto queda enmarcado el territorio. Cabe mencionar, que la aproximación que hago deriva de una mirada crítica, pues reconoce la necesidad de explorar las pedagogías culturales-comunitarias bajo el dominio de las prácticas patriarcales y heteronormativas que están presentes en los contextos mencionados. Así, el sentido educativo de la pedagogía cultural es entendida como:

> Los modos en que la producción cultural funciona como una forma de educación, ya que "genera conocimiento, conforma valores y construye identidad [...] la pedagogía cultural se refiere a los modos en que los agentes particulares producen formas hegemónicas de ver" (*sic*) (Kincheloe & McLaren, 2000; McLaren, 1999. Citado por Denzin y Lincoln, 2008, p. 8).

A lo anterior, se suma la complejidad de trabajar, estar, vivir y compartir en tiempos difíciles; por lo tanto, hablar de aprendizajes y prácticas valiosas mientras vivimos una pandemia también ha sido muy relevante. Es importante destacar que esta propuesta teórico-epistemológica no excluye a los hombres, más bien denuncia los abusos del sistema capitalista y heteropatriarcal que en la mayoría de los casos son encabezados por hombres y, señala también que la mayoría de los trabajos de cuidado han estado

a cargo de las mujeres desde hace siglos. En palabras de Mies y Shiva (1998): "cambiar la actual división del trabajo implica que los cuidados estén a cargo de todas y todos" (p. 146).

Apuesta ecofeminista para cuidar y sanar desde el amor y la ternura

La crisis civilizatoria que como humanos y no humanos vivimos, es el resultado de un pensamiento que no reconoce que la capacidad del planeta es finita. Nuestra inter y codependencia hacia la naturaleza es vista más bien en un sentido de soberbia y hemos pensado que los "recursos naturales" están a nuestro servicio. También hemos creído que las mujeres estamos para cuidar y servir a los hombres, que por "naturaleza" somos sensibles y tenemos la exclusiva tarea de cuidar a los Otros. No imagino un mejor panorama sin un cambio de paradigmas, sin dibujar otros caminos menos agresivos hacia la vida.

Es así, que mi preocupación por lo cercano a mí, por los problemas socio-ecológicos cada vez más notables en las dos comunidades antes mencionadas, me acercó al pensamiento ecofeminista. En esta corriente encontré algunas respuestas a las tensiones que había observado y vivido. Me di cuenta de que las emociones y sentires no pueden ni deben estar desconectadas con nuestro quehacer investigativo. Descubrí otros métodos para vincular y valorar los saberes locales y escolares; entonces comencé una nueva búsqueda y conexión por esa vía porque justamente es una propuesta que articula la sabiduría dentro de la cotidianidad:

> La formulación del ecofeminismo de Vandana Shiva, a partir de la práctica cotidiana y la sabiduría de las mujeres, pone en juego un sentido de la política que poco o nada tiene que ver con el concepto clásico de política […]. Es una noción de política que se halla íntimamente entrelazada con la vida cotidiana. La capacidad de reconocer en las prácticas cotidianas de las mujeres los signos de una política diferente o, dicho de otro modo, de reconocer sentido político a las experiencias y actuaciones de mujeres concretas, supone, a mi juicio, una de las apuestas más potentes y transformadoras de Vandana Shiva (Hernández, 2012, p. 348).

El hecho de que dicha corriente de pensamiento me permitiera reconocer, nombrar, documentar y compartir otras formas de ser y estar en el mundo (mirada afro ecofeminista) fue trascendental. Situar la crisis, identificar las opresiones, señalar las violencias y pensar "otro mundo posible" ha sido un proceso sanador y —con muchos desafíos— para articular teoría y práctica en un proceso con y para mujeres afrodescendientes. A la par, esto me ha hecho pensar que otra educación también es posible. Partir de la crítica de un pensamiento jerárquico binario me llevó a reconocer que era necesario descolonizar metodologías, posicionamientos teóricos y lo que se entendía en la academia convencional por conocimiento. Así, con la idea de avanzar hacia una nueva relevancia y pertinencia de la educación, me adscribí a la propuesta de que el "ecofeminismo es plural porque es teoría y práctica fuertemente ligadas a las experiencias vitales" (Puleo, 2011, p. 29). Además, no podía imaginar un proyecto que no fuera ético, benéfico para las comunidades y con planteamientos y acciones claras hacia la justicia social y epistémica.

Otro aspecto que resultó relevante en mi proceso de investigación colaborativa fue el de apostar por construir relaciones respetuosas, amistosas conmigo, con mis colaboradoras y con el entorno; eso ha implicado ser paciente, empática y recíproca. Para ello, tuve que contar también mi historia, mis resistencias, compartir las experiencias y violencias que me han cruzado; hablar pues de cómo nos sanamos y cuidamos desde nuestro ser como mujeres negras fue un ejercicio de dolor y también de liberación.

Conectar lo vivido con el entorno y revisar nuestras prácticas al respecto, también fue impactante. Al respecto, Melero y Limón señalan que para poder avanzar hacia una construcción ciudadana ambientalmente democrática que favorezca la participación de las mujeres, es necesario:

> Consolidar en nosotras una autoestima alta, sintiéndonos vinculadas a un territorio que nos anima a participar, nos necesita, nuestra voz es útil y puede participar en sanar nuestra realidad de "uso frenético de recursos" que se sustente en una ética autónoma, cuyos criterios y juicios podamos emitirlos desde los principios sanadores de una ética de mínimos (2017, p. 8).

Asumir que nuestras experiencias y conocimientos son valiosos nos permite construir nuevos horizontes desde los cuales podemos denunciar y transformar prácticas opresoras hacia la naturaleza y hacia nosotras como mujeres, pero no es sencillo. Visualizar la posibilidad de que tenemos las herramientas para curar, cuidar y sanarnos es poderoso.

Para este momento, los procesos comunitarios que otras mujeres han recorrido, resultan significativos. Desde los feminismos comunitarios Lorena Cabnal indica:

> A partir de que las mujeres indígenas nos asumamos como sujetas epistémicas, porque dentro de las relaciones e interrelaciones de pueblos originarios, tenemos solvencia y autoridad para cuestionar, criticar y proponer aboliciones y deconstrucciones de las opresiones históricas que vivimos, podremos aportar enormemente con nuestras ideas y propuestas para la revitalización y recreación de nuevas formas y prácticas, para la armonización y plenitud de la vida (2010, p. 12).

Inspirada en estos señalamientos, mi investigación en particular ha privilegiado las experiencias de mujeres afroveracruzanas porque estoy consciente y denuncio que hemos estado doblemente silenciadas e ignoradas desde hace muchos años en la toma de decisiones y planteamientos educativos ambientales, educativos, culturales, sociales, etcétera. Dentro de las mismas comunidades, las prácticas machistas que hoy en día persisten nos dan muestra de ello. Además, como investigadora en formación creo en el potencial que una pedagogía situada construida a partir de lo que las mujeres saben y hacen puede construir y transformar. Con el trabajo de campo que he podido generar en un escenario inicialmente virtual, he aspirado a un enfoque metodológico no convencional y a una postura crítica y hacia la descolonización. Para tal efecto, la propuesta de Linda Smith (2012) ha sido trascendental. Con lo que esta autora propone, he podido documentar y dialogar las experiencias que en colectivos de mujeres hemos compartido. De los veinticinco proyectos que Smith presenta, particularmente cinco articulan mis intenciones y hallazgos.

Celebrar la supervivencia

Es un proyecto que me permite ubicar y reconocer la capacidad de adaptación que los pueblos afromexicanos han logrado en este territorio a pesar de las condiciones adversas a las que se enfrentaron y cómo a través de diversas prácticas festivas mantienen su espíritu de celebración. Este proyecto también involucra la celebración cotidiana e implica el disfrute por la música, el baile, la comida, la convivencia, el saludo del día a día, las reuniones familiares. En palabras de Linda Smith este proyecto propiamente:

> Es una clase particular de acercamiento […], es posible también celebrar lo que Gerald Vizenor llama la survivance para sugerir tanto supervivencia como resistencia. Esta frase acentúa la medida en que los pueblos y las comunidades indígenas han mantenido valores culturales y espirituales y una autenticidad en resistir el colonialismo. Este acercamiento se refleja a ratos en la historia contada, a veces en la música popular y otras veces como un evento en el cual los artistas y los narradores se reúnen para celebrar colectivamente un sentimiento de vida, de diversidad y de conexión. Los eventos y los relatos que se enfocan en la resistencia activa son importantes no sólo porque hablan de nuestra supervivencia, sino porque celebran nuestro ser a un nivel humano común y afirman nuestras identidades como mujeres y hombres indígenas […]. El celebrar es una manera de difundir las luces (2012, p. 196).

Demandas

Pensar las reuniones (virtuales y presenciales) como encuentros que posibilitan un diálogo libre de prejuicios entre y para las mujeres, nos permite hacer demandas. Dar espacio y oportunidad para que nombren y describan lo que ellas consideran necesario que se escuche es un aspecto que ha cobrado mucho sentido: ¿cómo quieren-queremos ser representadas?, ¿bajo qué narrativas?, ¿quién puede contarlas y por qué? Conceptualmente, este proyecto es definido como:

> Un enfoque que tiene algo de polémico. Sin embargo, los indígenas han transformado las demandas en un proceso interesante y dinámico. Se ha invertido

> bastante trabajo y energía para desarrollar metodologías que se relacionan con "demandar" y "reclamar". […]. Estas "historias" tienen un enfoque y un propósito: establecer la legitimidad de las demandas impuestas para siempre. Debido a que han sido escritas para respaldar las demandas por territorios y discursos o injusticias pasadas, estas han sido construidas alrededor de relatos […]. Pero, más importante aún, esta es una historia que no tiene final, ya que asume que una vez que una vez que ya no se haya hecho justicia, el pueblo continuará su camino. Puede ser que dentro de cierto tiempo las historias se tengan que reescribir basadas en otras prioridades (Smith, 2012, p. 193).

Testimonios

Con este proyecto se materializan las demandas; es decir, las historias —que son sumamente poderosas— pueden pensarse contarse, escribirse sin ser cuestionadas o "validadas" como legítimas porque son verdaderas y reflejan realidades diversas. Concebir y respetar las historias como testimonios permite que las experiencias, que bajo otras circunstancias no sería posible contar, pueden decirse en un ambiente de confianza. Para mí es trascendental escuchar y contar historias puesto que: "contar significa develar una posición, una lucha, una ideología; contar significa rescatar la memoria colectiva; es un acto de resistencia cultural" (Ofogo, 2021).

Linda Smith establece que:

> Los testimonios se intersectan con las demandas porque son medios a través de los cuales se presenta evidencia oral a un tipo particular de audiencia. Existe cierta formalidad en los testimonios, además de la idea de que se está revelando la verdad "bajo juramento". Los testimonios indígenas son una manera de hablar sobre un evento o una serie de eventos extremadamente dolorosos. La formalidad del testimonio brinda una estructura dentro de la cual se pueden relacionar los eventos y expresar los sentimientos. Un testimonio también es una forma a través de la cual se le concede un espacio y protección a la voz de un "testigo" […] Mientras la persona que escucha puede hacer preguntas, los testimonios estructuran las respuestas, silenciado cierta clase de preguntas y formalizando otras (2012, p. 194).

Guardar las historias como testimonios me permite también que la entrevistada o contadora de historias, decida sobre su anonimato en la investigación; este ejercicio onto-epistemológico ha implicado respetar los silencios, escuchar cómo quieren colaborar de la investigación, ser flexible en cuanto al tiempo, momento y modo específicos en el que decidan contar sus historias. De ninguna manera he pretendido evaluar o valorar sus conocimientos, prácticas y experiencias, pues como señalan Guba y Lincoln (2012), las narraciones forman parte de un "cristal" que puede tener muchos significados (ondas de luz), dichos significados son los que importan. Las diferentes ondas de luz que emite un cristal depende de cómo se coloque y hacia dónde se gire; por eso, pueden ser distintas las conexiones que influyan según el proceso vivido y las cosmovisiones.

Conectarse

Visualizar las conexiones entre la naturaleza, los humanos y no humanos es trascendental; señalar que los aprendizajes cotidianos cuando se conectan con los saberes escolares son un gran potencial para las comunidades, es necesario. La educación (más aún en tiempos pandémicos y post-pandémicos debe dejar de pensarse "desde arriba". Son otros los aprendizajes que requerimos para situar/mitigar o adaptarnos a la crisis socio-ecológica.

> (…) El conectarse coloca al individuo en una serie de relaciones con otras personas y con el medio ambiente. Por medio de la genealogía, muchas historias indígenas sobre la creación conectan a la gente con la tierra, con las estrellas y otros lugares en el universo, con los pájaros, con los peces, con los animales, con los insectos y con las plantas. El estar conectado es estar completo. El conectarse también implica conectar a las personas con sus tierras tradicionales por medio del restablecimiento de rituales y de costumbres específicas. El conectarse se trata de establecer buenas relaciones (Smith, 2012, p. 201).

La apuesta por el cuidado, la revalorización de rituales para sanar y una conciencia en conexión son reflexiones que este proyecto complejiza. Tal como indica Fry (2000):

> Creo que la espiritualidad y la magia ocupan un lugar importante en la educación medioambiental. Ignorar lo sagrado y los vínculos mágicos que se pueden desarrollar con la naturaleza sería una omisión desafortunada. El crecimiento y el desarrollo de la educación holística, que defiende la importancia no sólo de la cognición sino también de las emociones, la espiritualidad y la kinesiología como aspectos importantes del proceso de aprendizaje […] (p. 209). [5]

Mujeres al centro

Colocar las experiencias de las mujeres en el centro de esta investigación se fue consolidando a través de varias epistemologías propuestas también por mujeres. Las aportaciones de Linda Smith, Vandana Shiva, Alicia Puleo, Lorena Cabnal y Anette Gough, respecto al ecofeminismo, los feminismos comunitarios y el feminismo en educación ambiental, ha sido un andamiaje de mucha luz para mí. Específicamente para este proyecto, Smith señala que:

> La colonización es conocida por haber tenido efectos destructivos sobre las relaciones de género indígena, los cuales se extendieron a todas las esferas de la sociedad indígena. La organización familiar, la crianza de los niños, la vida política y espiritual, el trabajo y las actividades sociales fueron desordenadas por un sistema colonial que posicionaba a sus propias mujeres como propiedad de los hombres con papeles que eran principalmente domésticos. En muchas y diferentes sociedades indígenas las mujeres indígenas afirman tener una relación totalmente diferente, una que está arraigada en las creencias sobre la tierra y el universo, sobre la importancia espiritual de las mujeres y sobre los esfuerzos colectivos que se necesitaron para la organización de la sociedad (Smith, 2012, p. 204).

Con esta base y haciendo énfasis en el principio femenino para generar y transmitir prácticas de cuidado desde lo cotidiano y para la vida, trans-

[5] Traducción propia.

gredir el sistema colonialista-heteropatriarcal y nombrar las opresiones que nos cruzan, me resulta sumamente necesario.

Más allá de una pedagogía del cuidado: la metodología CARE para situar las preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas

Como mencioné anteriormente, el proceso de investigación que da sustento a este capítulo se cobija dentro de un proyecto más grande que es de colaboración intercontinental (Alemania, India, Sudáfrica y México). Mediante una Red Internacional de Expertos para desarrollar proyectos de cooperación internacional en materia de Educación para la Sustentabilidad, en los cuatro países se han implementado acciones educativas que derivan en propuestas pedagógicas. En el caso de nuestro país, el equipo conformado por dos investigadores y por estudiantes de posgrado de la Universidad Veracruzana, hemos establecido colaboraciones con escuelas de nivel básico y con distintos grupos de actores comunitarios que consideramos valiosos (niños, niñas mujeres, jóvenes, docentes). En este sentido, el proyecto CARE,[6] como le decimos de manera abreviada, nos ha permitido cuestionar qué tipo de educación requerimos ante los desafíos educativos y socio-ecológicos que tenemos; sobre todo en un contexto en pandémico (y post-pandémico) como el actual. Así, en cada una de las colaboraciones:

> Las acciones propuestas […] se plantean como acciones reflexivas para trabajar con historias con el fin de aprender a cuidar de los demás para cuidarnos mejor de nosotros mismos y de nuestro entorno. Aprender a cuidar de los demás no solo implica la adquisición de nuevos conocimientos para dirigir nuestras actividades diarias, sino también el desarrollo de capacidades necesarias para fomentar un cambio socio-ecológico (Sandoval, *et al.*, 2020, p. 7).

[6] Proyecto CARE: aprendiendo a cuidar de los demás para cuidar mejor de nosotros mismos y de nuestro entorno. CARE es un acrónimo (en inglés) que refleja la preocupación por el Cuidado de los demás, el estar Atento a sus necesidades, mostrarles Respeto y comprometerse (Sandoval *et al.*, 2020).

De esta manera, el componente de transformación social se vuelve un eje necesario en cada una de las colaboraciones. En el caso específico del trabajo con mujeres afroveracruzanas, un primer escalón ha sido la documentación de experiencias, prácticas y conocimientos ligados a lo socio-ecológico y a la tarea de articular la escuela y comunidad. Por ello, las historias de cuidado se traducen en lo que llamamos progresiones de aprendizaje. Dicha herramienta pedagógica nos permite situar la crisis socio-ecológica y valorar los conocimientos que las mujeres tienen acerca de las tareas de cuidado; este ejercicio se vuelve dinámico al realizarse con una mirada epistémica que reconoce el papel que tiene la comunidad para vincularse con la escuela y responder de manera más contextualizada a las preocupaciones de la propia comunidad.

En tanto, el diseño de las progresiones deriva de un modelo propuesto por Anne Edwards (2014), "que se ha encargado de trabajar con formación docente en educación secundaria en Reino Unido. Dicho modelo se fundamenta en la perspectiva vygotskiana, que enfatiza en la mediación sociocultural para generar aprendizaje situado, significativo y relevante" (Martínez, 2021, p. 137). En el caso de las dos comunidades afro-veracruzanas la documentación se vuelve la fuente de insumos principal para el diseño de progresiones. Las progresiones se construyen a partir de cuatro cuadrantes en los que se busca reflexionar y actuar mediante diversas tareas en las que participan la escuela, los estudiantes y la comunidad. Se crean narrativas a partir de las historias que la gente de la comunidad (en este caso las mujeres) comparte sobre el cuidado en un sentido amplio u holístico. Por otra parte, se busca que las temáticas que desarrolle la narrativa se conecte con uno o varios temas del plan de estudio de la escuela, para entonces generar procesos de aprendizaje situados, es decir que los contenidos escolares estén relacionados con su cotidianidad.

Dado que mi compromiso e interés va más allá de los lineamientos académicos, mi propuesta en particular, parte y se nutre de la suma de una agenda política personal y la apuesta por una investigación educativa con ética, relevancia y sentido para quienes forman parte de ella. En este camino he descubierto cómo las emociones son esenciales en la búsqueda del

cuidado de la vida e implican reconocer enfoques holísticos, feministas y críticos. Así, el cuidado, desde esta perspectiva está vinculado a la sanación, es decir, curar-sanar es un proceso que se considera dual. Al respecto, puedo decir que estas prácticas ligadas a lo espiritual todavía son cuestionadas en algunos contextos y nombrarlas como valiosas es todavía un reto —y a su vez un logro— que tenemos. No obstante, discutirlas en el colectivo ha permitido colocarlas como experiencias de cuidado-sanación que sí se conocen y practican. Lo anterior, me ha parecido trascendental, puesto que:

> Ese revitalizarnos con la naturaleza, hacer nuestros actos de conciencia profunda de este tiempo que nos ha tocado que vivir, sanar con las plantas, sanar con afectividades, sanar con el sueño intencionado. Traer al cuerpo la memoria de las hierbas y las infusiones. Traer al cuerpo la memoria de las afectividades entre cuerpos de mujeres. Traer las historias, traer el arte como camino de sanación (Salgado, 2020, p. 6).

Lo que la autora menciona es muy poderoso para mí en el sentido de colocar como valiosa la unión-conexión del cuerpo y la mente para sanar. Pensar las historias y el arte como ese camino se vuelve sustancial para encontrar esas pistas que permitan cuidar, sanar, valorar, re-construir lo que como mujeres estamos haciendo y pensando respecto a nuestro papel en el entorno que nos cobija a pesar de las múltiples opresiones que nos cruzan.

In-conclusiones

El caminar hasta ahora recorrido en este proceso ha representado muchos desafíos desde la investigación educativa y a su vez, la construcción de nuevos aprendizajes. La manera en que las mujeres afro-veracruzanas nos hemos apropiado y cuidado el territorio implica varias dimensiones. La primera está ligada a la apropiación dada mediante la identificación y valoración de conocimientos, prácticas y experiencias; la segunda puede darse a través del reconocimiento de las prácticas de cuidado (físico, espiritual, emocional, hacia nosotras mismas, hacia el entorno, hacia los otros). Otra vía ha sido contar las historias en forma de demandas, señalando aquellas

violencias y opresiones que nunca se habían nombrado. Finalmente, dado que en el grupo de mujeres que colaboran en la investigación existen autoridades locales, activistas, docentes, amas de casa, artesanas, gestoras, profesionistas de diversas áreas y estudiantes, otra manera de apropiación ha sido la divulgación local y/o regional de lo que hacemos a partir de lo que nos preocupa. Esto último se ha logrado principalmente con el uso de las redes sociales, encuentros y charlas informales en las comunidades. Es preciso mencionar también que se trata de un espacio de aprendizaje intergeneracional.

El proceso de investigación aún no concluye y lo que aquí he presentado son algunas reflexiones generadas a partir de los dos primeros años de formación en el Doctorado. Es relevante mencionar que no se trata de un trabajo histórico o antropológico, aunque sí toca temas de identidad, pero no con la finalidad de explicarlos. Así, aunque la investigación recupera elementos históricos y políticos sobre la afrodescendencia en México, no es una investigación educativa, ni antropológica sobre afrodescendientes, más bien ha sido una investigación para generar procesos educativos que coadyuven a cuidar y construir desde la experiencia y posición en el mundo y en la academia que tienen (tenemos) las mujeres afroveracruzanas. Estoy consciente que todavía falta mucho camino por recorrer, pero imaginar otra educación y avanzar en la construcción de un proyecto educativo propio, ha sido el primer paso para colocar al centro aprendizajes afroveracruzanos desde una mirada ecofeminista. Impulsar estas prácticas desde los espacios colectivos (no hegemónicos) implica varios retos, pero también representa una oportunidad para poner en diálogo lo comunitario con lo escolar, valorar aprendizajes construidos desde otras epistemologías, repensar las tareas de cuidado y movernos hacia la acción de aquello que nos preocupa y que es urgente transformar. Y para ello, es necesario trazar caminos libres de toda dominación.

Bibliografía

Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la investigación. En: Denzin y Linconl (Coords.). *Manual de Investigación Educativa Vol. IV*. Traducción de Ezequiel Méndez. Gedisa Editorial. Barcelona, España.

Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En: *ACSUR Feminismos diversos: el feminismo comunitario.*

Collins, P. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En Jobardo, M. (Ed.) *Feminismos negros. Una antología.* Traficantes de sueños. (pp. 99-134). Madrid, España.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2008). Introduction. En: N. K. Denzin, Yvonna S. Lincoln y Linda Smith (Eds.). *Handbook of critical and indigenous methodologies*, pp. 1-20. Thousand Oaks, SAGE. E.U.

Edwards, A. (2014). Designing tasks which engage learners with knowledge. En: I. Thompson (Ed.). *Designing Tasks in Secondary Education* (pp. 13-27). Routledge.

Fry, K. (2000). Learning, Magic, & Politics: Integrating Ecofeminist Spirituality into Environmental Education, *Canadian Journal of Environmental Education*, 5.

Gough, A. (2003). El poder y la promesa de la investigación feminista en la educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental,* 3(9), pp. 7-23.

Guba G. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln. (Comps.). *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Gedisa. Barcelona, España.

Hernández P. A. (2012). La apuesta política de Vandana Shiva: los saberes de las mujeres y la sostenibilidad de la vida. *Revista Dilemata.* Año 4. Núm. 10, pp. 329-355. Departamento de Filosofía Universidad de Zaragoza, España.

Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo.* Traficantes de Sueños. Traductoras: Esteban Beatriz, Lozano Lina, Moreno Mayra, Puertas Maira y Vega Sara. Madrid, España.

Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca Veracruzana.* Tesis de maestría. Universidad Veracruzana. México.

Melero, N. y Limón, D. (2017). Educar en espacios comunitarios de participación, cooperación y ecodesarrollo desde una perspectiva ecofeminista, *Revista Electrónica Educare, 21*(1).

Mies, M. y Shiva, V. (1998). *La praxis del ecofeminismo.* Icaria. Barcelona, España.

Ofogo, B. (2021). Cómo se forma un narrador en África. La cultura de la palabra oral.

Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible.* Universitat de Valencia. Colección: feminismos. Cátedra. Madrid, España.

Salgado, J. (2020). Aportes teóricos del ecofeminismo latinoamericano y el feminismo comunitario de Abya Yala para la comprensión de los cuerpos/territorios.

Sandoval, J. C. y Mendoza, R. G. *et al.* (2020). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas.* Primera edición. Universidad Veracruzana. México.

Shiva, V. (2004). La mirada del ecofeminismo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 3. núm 9. Universidad de los Lagos, Santiago de Chile.

Smith, L. (2012). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas.* Traducción de Kathryn Lehman. Lom Ediciones. Santiago, Chile.

El huerto La Consti: un espacio agroecológico y escolar

JULIO EDUARDO MORALES PARTIDA

Introducción

El escrito que se presenta a continuación busca analizar la experiencia eco pedagógica surgida al interior de una escuela urbana en la ciudad de Zapopan, Jalisco, a partir de mostrar de una manera superficial y breve el origen, desarrollo y final de una experiencia educativa basada en el uso de un huerto escolar, para luego hacer algunas reflexiones sobre el efecto que tiene en la comunidad, partiendo de la finalidad con la que fue creada este espacio.

Es importante señalar la importancia de que este huerto surgiera al interior de una zona urbana, puesto que si bien, el uso de huertos como herramientas escolares no es algo novedoso, resulta notable que este se use dentro de una ciudad, especialmente si consideramos que las ciudades surgen como contraposición al medio rural. Por lo anterior, se puede plantear la pregunta ¿Qué motiva la creación de un huerto en una zona urbana?

Aunque la anterior pregunta no encontrará respuesta en este documento, se puede comentar al respecto que, a partir de la Revolución Industrial, el funcionamiento del sistema económico capitalista se ha sustentado en la dicotomía campo-ciudad, donde se asignan de manera clara los roles y actividades económicas para cada uno de estos componentes. Además, estos conceptos se han colmado de significados culturales, sociales y políticos. "Ser del campo" o "Ser de la ciudad" aparecen como polos opuestos, contradictorios o enfrentados. Pertenecer al ámbito cultural de lo rural o

de lo urbano resulta en una señal de identidad, repleta de lecturas diferentes y discordantes entre sí.

De este modo se muestra el análisis a partir de una premisa surgida de la dicotomía campo-ciudad, una experiencia que surgió con la intención de producir alimentos de manera ecológica y terminó internándose entre las paredes de una escuela primaria, mostrando a la comunidad escolar que es posible producir alimentos libres de agroquímicos. Además, es importante señalar que el huerto fungió como laboratorio escolar, espacio de resistencia económica o semillero de ideas.

Aunque la premisa anterior es importante para efectos del posicionamiento teórico, la intención es esbozar la experiencia huertana de la escuela primaria Cuauhtémoc/Aurelia L. Guevara, enfocados en la práctica pedagógica escolar. Para ello, se muestran algunas de las actividades que se plantearon por parte de docentes, miembros del huerto e iniciativa social para hacer uso del huerto agroecológico como un espacio donde fuera posible integrar los contenidos escolares con la siembra[1].

Es por esta razón que se dejarán de lado temas como la posible resistencia social que originó el huerto o la lucha por la soberanía alimentaria que se intentó, también pasaremos de largo temas como la economía alterna o los circuitos de compra-venta solidaria[2]; si bien temas de gran relevancia, son motivo de un análisis independiente.

---

[1] Para encontrar un análisis más profundo de la cuestión educativa en el huerto escolar de la primaria Cuauhtémoc/Aurelia L. Guevara es posible consultar la tesis de maestría 'Con el Huerto y la Butaca: Aportes del huerto agroecológico a la educación urbana. Caso de la Escuela Primaria Cuauhtémoc /Aurelia L. de Guevara en la colonia Constitución de Zapopan, Jal.' Contenida en el acervo de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara.

[2] Al respecto se puede consultar la tesis doctoral de Rodrigo Rodríguez Guerrero "El Consumo Social en México. Vínculos entre productores agroecológicos y consumidores" Localizable en el acervo de tesis del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara.

Un tenue repaso por el concepto contemporáneo de Educación

La educación escolar en Jalisco, en cuanto a temas medioambientales se refiere, se olvida de la experiencia como un requisito necesario para enseñar a los niños el respeto por la naturaleza. Para muestra, podemos revisar la estrategia educativa emprendida por el actual gobernador Enrique Alfaro Ramírez, denominada "Recrea Educando para la Vida" (Secretaría de Educación Jalisco, 2022), en donde plantea el uso de huertos escolares para la producción de alimentos para la escuela. Sin embargo, la producción no está a cargo de la comunidad estudiantil, pues el programa plantea el pago de un agente externo que sea el encargado del huerto escolar. Dicho planteamiento despoja de toda interacción a la comunidad escolar con el huerto, perdiendo su dimensión educativa, vinculada con el respeto y cuidado al medioambiente, para centrarse en un propósito financiero que pone por delante la generación de ganancia o enfoca la producción a su dimensión económica y de consumo.

Desde la perspectiva de este trabajo, se considera que un programa educativo apto para un huerto escolar necesita del involucramiento de los niños, padres de familia, maestros y directivos escolares, para que al tiempo que se genera el conocimiento sobre la producción agrícola, se aprenden también valores comunitarios sobre la conexión y la interdependencia entre la sociedad y la naturaleza. Al respecto, Moacir Gadotti señala de manera muy acertada.

> No aprendemos a amar la tierra leyendo libros sobre eso, ni leyendo libros sobre ecología integral. La experiencia propia es la que cuenta. Esa experiencia solo la obtendremos sembrando y siguiendo el crecimiento de un árbol o de una plantita, caminando por las calles de la ciudad o aventurándonos en un bosque, sintiendo el cantar de los pájaros en las mañanas soleadas o nubladas, observando como el viento mueve las plantas, sintiendo la arena caliente de nuestras playas, mirando hacia las estrellas en las noches oscuras. (Gadotti, 2002, p. 76).

La experiencia que brinda la interacción entre la naturaleza y el humano es insustituible para los sentidos. Solo aprendemos a valorar de manera íntegra la complejidad de los seres vivos que habitamos el planeta cuando nos adentramos a sentirlos y vivirlos desde sus contextos y medios, mientras comprendemos que nuestra propia vida depende y está conectado con la existencia y la permanencia de estos seres vivos, interactuando de manera activa con nosotros.

La educación escolar en las zonas urbanas hace un esfuerzo por compartir la experiencia de la naturaleza mediante libros de texto, con fotografías coloridas, documentales y dibujos de animales antropomorfos. En este sentido, la educación escolar básica mexicana, limitaba la actividad ecológica mediante actividades como la siembra de semillas de frijol o maíz en frascos de vidrio, mostrando el proceso vital vinculado con el agua y el sol, pero en un ambiente artificial y lejano a su proceso natural. Más allá de este contacto controlado con la agricultura, el infante de primaria no se hace partícipe del espacio donde la naturaleza produce la maravilla de la transformación de la materia para convertirla en vida, esa tierra que contiene micro fauna, olores, texturas, colores y sabores.

Al mediar con artilugios sintéticos el contacto entre la tierra y el niño, la educación escolar no permite que la experiencia agrícola sea completa; como señala Gadotti en su libro "Pedagogía de la Tierra", la única forma de transmitir la experiencia agrícola es sembrando una planta, mientras le damos seguimiento a su crecimiento, su entorno, su relación con el ambiente, con el ecosistema. De este modo el humano aprende que el proceso de vida de una planta es complejo y obedece a tantas variables como podamos imaginar.

Sin embargo, el planteamiento que se ha hecho en Jalisco para la educación escolar primaria por parte del gobierno del estado, propone huertos escolares basados en hidroponía, con asesores que hacen el trabajo agrícola y voluntarios que muestren el proceso de siembra, sin involucrar a la comunidad agrícola en el mantenimiento, cuidado y trabajo del huerto.

De lo anterior surge la preocupación de observar que la educación en la metrópoli de Guadalajara aporta poco para que los niños de primaria

aprendan a ser conscientes, responsables y respetuosos con su medio ambiente. Al carecer de una experiencia sensitiva en temas medioambientales, los niños no experimentan la necesidad vital de cuidar su entorno y las implicaciones para el futuro de todos. Creemos que "La educación, concebida no como mera escolarización, puede y debe tener un peso en la lucha por la sustentabilidad económica, política y social" (Gadotti, 2002, p. 77). Tomando como cierta esta premisa, la educación que se oferta en la actualidad en el Área Metropolitana de Guadalajara, no responde a las necesidades por el cuidado y preservación de la naturaleza.

Jean-Francois Lyotard (1987) propone que la educación escolar en esta nueva etapa de la humanidad ya no consiste en formar al sujeto para aprender, tampoco para saber, sino para eficientar su capacidad performativa; es decir, volver más rentable al sujeto, dependiendo de las orientaciones del poder. Una capacidad de adaptarse a las corrientes del flujo de capital. Un día ser técnico en reparación de tarjetas madre de computadores y al día siguiente ser asesor de compras de piezas computacionales. Entramos en una era de educación permanente, donde la responsabilidad ya no recae en las instituciones educativas (Lyotard habla específicamente de las universidades. Aquí nos atreveremos a expandir el horizonte, hacia la educación escolar en su totalidad).

En contraste con las palabras de Lyotard, volteamos a ver los huertos urbanos, donde podemos corroborar que el huerto nos enseña el trabajo colaborativo, enseña el valor de la tierra como el origen de los productos vitales y factor equilibrio para la sobrevivencia de toda vida sobre el planeta, incluida la especie humana.

Cuando se vive la experiencia de todo el trabajo que implica cuidar una planta en el huerto (sembrar la semilla, regarla, cuidarla, verla crecer, dar frutos), es el momento en el que se entiende que la tierra es aquel lugar mágico que dice en los libros o en el aula, porque la relación entre humanos y tierra es inmanente, dependemos de ella para vivir y sólo así aprendemos lo que se conoce como ecopedagogía. Trabajamos la tierra y vemos que es extenuante y valoramos la ecología y los miles de millones de años de evolución biológica.

Luego vemos que de la siembra es posible aprender ciclos biológicos y cadenas alimenticias, que aprendemos a medir terrenos y pesar con balanza, aprendemos la importancia e influencia del clima en nuestras vidas, aprendemos el sentido y la necesidad de reciclar, reutilizar y reusar. Y es solo pasando por este proceso de aprendizaje, como se puede entender la importancia de los huertos en la escuela más allá de un simple proceso productivo o anecdótico, sino del sentido formativo para los niños de las ciudades, donde es necesario que el niño pueda aprender haciendo, que viva la experiencia de los temas que ve teóricamente en el libro.

Un inefable y tenue sueño: breve historia del huerto escolar agroecológico La Consti

De acuerdo con una definición técnica el huerto agroecológico, se trata de un sistema agrario que, mediante el uso de técnicas vernáculas y ecológicas, busca producir y mejorar alimentos vegetales, sin deteriorar las condiciones del suelo y el ecosistema en general. Con esto se pretende lograr alimentos de buena calidad nutritiva y sensorial, respetando el medio ambiente. En la agricultura ecológica u orgánica no se emplean productos químicos artificiales, consiguiendo de esta manera, agroecosistemas social y ecológicamente sostenibles.

Más allá de ratificar definiciones generales, abordaremos una experiencia huertana que surge al interior de la escuela primaria Cuauhtémoc, localizada al norponiente del Área Metropolitana de Guadalajara, en el municipio de Zapopan. En la florida y estigmatizada colonia Constitución (conocida coloquialmente como "La Consti").

Reconstruyendo un poco de la historia de nuestro huerto, tenemos que remontarnos al año 2015, cuando tras los intentos de una investigadora de la Universidad de Guadalajara por cambiar la fama de criminalidad e inseguridad que tiene la colonia Constitución, a través de un proyecto de colaboración-investigación denominado "Abraza La Consti", proyecto que "aspira a transformar y dignificar nuestra comunidad con actividades socioculturales, ambientales y desde la participación colectiva". ("Abraza La Consti", 2016). "Abraza La Consti", como un movimiento vecinal, se

interesó por la agricultura urbana para reconstruir el tejido social de las calles aledañas al parque El Grillo (localizado al interior de la colonia), es en este momento que brota la primera raíz del huerto escolar La Consti.

La segunda raíz de este huerto, brotó de manera bicéfala en Don Sebastián y Manuel. El primero, un médico de poco más de sesenta años, vecino del municipio de Tonalá, interesado en aprender agricultura urbana, quien se trasladaba hasta La Consti para ser partícipe de las capacitaciones que brindaba "Abraza La Consti" mediante la asociación Centro de Investigación y Recursos para el Desarrollo Asociación Civil (CIRD A.C.). Por su parte, Manuel un chico de 15 años, exalumno de la Escuela Primaria Cuauhtémoc, quien participó de la experiencia de agricultura urbana proporcionada en un inicio por "Abraza La Consti", lugar donde se conocieron estos dos personajes.

El papel de Manuel y don Sebastián es quizás el más entrañable, puesto que ellos gestionaron el espacio al interior de la escuela para poder usarlo como huerto. Manuel al ser exalumno de la institución, conocía la escuela, al igual que al entonces director vespertino del plantel, que sabían que la parte trasera estaba olvidada, llena de maleza, escombro, desperdicios y árboles. "Este espacio se puede rescatar para sembrar en él" (Fuente: Diario de campo, 16 de junio de 2017). Tras intercambio de diálogos y entusiasmos, Manuel y Sebastián germinaron la idea para gestionar el espacio vacío en la escuela Cuauhtémoc y entre los dos buscaron audiencia con el director de la escuela, logrando negociar el espacio para un huerto.

Una vez que se tuvo un pedazo de tierra para sembrar, Manuel y don Sebastián se comunicaron a "Abraza La Consti" y al CIRD A.C. (Centro de Investigación y Recursos para el Desarrollo Asociación Civil), para informarles que podían hacer uso del espacio trasero de la escuela como área de siembra.

El uso del espacio escolar como un huerto no pasó desapercibido para las autoridades escolares de la zona, puesto que la supervisora escolar se enteró del huerto urbano al interior de la primaria, a quien le gustó el proyecto y ofreció su apoyo para hacerlo realidad.

Durante este mismo año 2015, el huerto ya con el apoyo institucional de su lado, así como el de algunos padres de familia, empujó para que la asociación civil tomara la determinación de obtener recursos económicos federales, alargando la relación con INDESOL (Instituto Nacional de Desarrollo Social), que había comenzado con los cursos de capacitación de "Abraza La Consti", trasladándose a un espacio nuevo, el huerto escolar La Consti.

Esta nueva etapa se extendió durante el año 2016, con la encomienda principal de capacitar a un grupo de madres y padres de familia, que en un momento determinado se hicieran cargo del huerto escolar y lo utilizaron para proveer de recursos sus hogares y la cooperativa de la escuela.

Durante el periodo de agosto a diciembre del 2016, el huerto La Consti se caracterizó por una constante visita de las madres y padres de familia, puesto que las madres asistían dos veces por semana, una para la capacitación agroecológica y la otra como parte del acuerdo con la A.C. para dar mantenimiento al huerto.

Entre octubre y noviembre de 2016, el trabajo con las madres de familia dio como resultado la creación del colectivo el Cerrito (en alusión al monte ubicado en el parque El Grillo). Este colectivo tiene como propósito el cuidado, mantenimiento y aprovechamiento del huerto, con el fin de mejorar las condiciones alimentarias de los niños mediante la producción de hortalizas, que eran utilizadas en la cooperativa para la preparación de los alimentos que se vendían a los alumnos de la escuela; además de esto, se generó el acuerdo de que, en caso de existir excedentes al consumo de los alumnos, estos se venderían al público para volver autosuficiente el huerto y, de ser posible, tener un ingreso familiar extra para los involucrados.

Con dos grupos trabajando el huerto, realizando labores de mantenimiento y producción el huerto, alcanzó su punto más alto en productividad durante el periodo que abarcó de octubre de 2016 a febrero de 2017. En este tiempo, el huerto produjo una gran cantidad de hortalizas como lechugas de diferentes tipos, chiles, flores, calabazas, zanahorias, perejil, col, entre otras. Debido a la buena producción que se tenía, la asociación optó por repartir los espacios de siembra, de las 14 camas de siembra disponibles, se decidió repartirlas en 6 para la mañana, 6 para la tarde y 2 para el CIRD A.C.

A la par de la buena producción de hortalizas, el huerto alcanzó su cúspide en cuanto a la incorporación de los infantes que acudían a la escuela, también durante el periodo de octubre de 2016 a febrero de 2017, teniendo como fuente los formatos de registro de actividades del huerto escolar, que más adelante abordaremos en profundidad. De este modo podemos apreciar que el huerto escolar posee una multifuncionalidad, en relación con esto:

Uno de los integrantes del CIRD A.C. pregunta a las madres de familia ¿ven al huerto no más produciendo o ven otras cosas? Una de las madres responde: "Pues crecer como personas, o sea ver la vida de otra manera. Yo en mi idea, no tenía ni una idea de lo que eran los huertos urbanos, yo no tenía ni idea de las plantas, nada. Ahora veo que hay valores que se trasmiten en los huertos" (Laura. Fuente: Grabación en audio del 14 de diciembre de 2016).

El clímax de este periodo cargado de participación colectiva y producción agrícola, se logró en enero de 2017, durante el marco del Foro internacional: La agroecología urbana, periurbana y campesina en Jalisco, Chiapas y Cuba. Investigadores nacionales y extranjeros visitaron el huerto escolar con el afán de conocer el proyecto. El evento fue encabezado por el Dr. Fernando Funes, experto cubano en temas agroecológicos.

Durante esta visita las madres y padres de familia, así como alumnos del huerto y la directora del turno matutino se encargaron de recibir al contingente, mostrando el huerto, compartiendo sus experiencias y dando a conocer lo que esperan conseguir en este proyecto. El huerto vivió un clima de relativa colaboración, arduo trabajo y convivencia, puesto que la visita de enero motivó en gran medida el proyecto y las aspiraciones de las madres de familia. No obstante, la motivación comenzó a menguar y poco a poco el fervor por el huerto se fue diluyendo, a partir de dos factores:

El primero fue que el contrato por el cual INDESOL financiaba el proyecto del huerto escolar tenía su finiquito el 20 de enero de 2017, fecha en la cual se entregaron las evidencias del trabajo realizado. Sin embargo, la retirada del financiamiento no significaba la partida de CIRD A.C. ya que esta asociación civil aún estaba a cargo de la infraestructura por dos años a partir de la fecha de entrega de evidencias.

Por otro lado, la asociación no mostraba intenciones de abandonar el proyecto, pues comparten los valores éticos y principios de vida de la agricultura urbana, además de que dos de los miembros de la asociación realizan a la par sus estudios doctorales, con temas ligados a la agricultura urbana y periurbana.

El segundo factor lo podemos catalogar con una mayor relevancia. A inicios del mes de marzo de 2017, una plaga de hormigas se salió de control, arrasando con la mayoría de los cultivos que en ese momento tenía el huerto. La plaga de hormigas coexistía con el huerto desde hacía unos meses, en los cuales se logró controlar con ayuda de algunas infusiones orgánicas. Se utilizaron por ejemplo, mezclas de agua con jabón y rociando el nido de las hormigas, también se recurrió a una mezcla de orina humana fermentada y diluida en agua y también líneas de bicarbonato para evitar que se extendieran, nada de lo anterior funcionó.

Al perderse el control sobre la plaga de hormigas, se deriva en la pérdida de las cosechas y con ella, se ve afectado el ánimo de trabajar de las madres de familia, quienes al ver que todo su trabajo había sido en vano, poco a poco fueron desertando del proyecto. Para finales de mayo e inicios de junio de 2017 ya no asistían, fue entonces que la responsabilidad del huerto quedó en manos de la asociación civil.

Durante los meses de junio y julio de 2017, el huerto estuvo funcionando bajo el cuidado y trabajo de CIRD A.C. momento en el que surge la propuesta de vender los frutos del huerto, con el objetivo de generar ingresos para continuar reinvirtiendo en los insumos necesarios para la producción de hortalizas. Recordemos que para este momento ya no se contaba con alguna financiación externa para el huerto.

Sin embargo, al percatarse de esto, un docente y la directora de la escuela quisieron involucrarse en el "negocio", argumentando que el huerto generaría grandes ganancias para la asociación civil, proponiendo cobrar una renta por hacer uso del espacio, misma que ascendía a seis mil pesos mensuales. A partir de esta situación, la asociación civil tomó la decisión de dejar de participar en el huerto. De esta manera, para el mes de agosto del mismo año, el huerto dejó de funcionar.

El huerto educativo agroecológico una herramienta escolar

El huerto facilita el aprendizaje de temas ambientales y sobre algunos aspectos de la ciencia en general: los estudios sobre la educación en los huertos[3] demuestran que las y los estudiantes que allí trabajan mejoran sus hábitos alimenticios (Morocho, Guamán, & Zhinin, 2020), en comparación con estudiantes que reciben educación nutricional en el aula, pero que no tienen un huerto (Trescastro & Trescastro, 2013).

Es por ello que el huerto educativo presenta una oportunidad de acercar de manera didáctica y novedosa a los contenidos escolares, científicos y tecnológicos, al mismo tiempo que se imparten saberes extraescolares para los estudiantes. En este sentido, resulta importante replantearse los roles del docente y los estudiantes como sujetos pasivos o rígidos en el proceso educativo, pues son estos quienes pueden brindarnos sus experiencias de enseñanza-aprendizaje para comprender de manera socioeducativa el impacto de tener un huerto educativo dentro de un centro escolar.

Antes de continuar, trazaremos un esbozo general de lo que significa la educación escolarizada (entendida como el proceso por el cual, los integrantes de una sociedad son insertados dentro de un proceso de enseñanza en el que la duración, objetivos, contenidos, procedimientos y metodología, están determinados por una currícula definida por el Estado, con el objetivo de alcanzar un cierto grado de calificación que, a su vez, es reconocida institucionalmente acreditando ciertas habilidades productivas y saberes), como vía para la modernidad, que se ha perfeccionado a partir de la inclinación a creer en la movilidad social que en apariencia genera: pues en la lógica del Estado, por ejemplo, un obrero de la construcción sin

[3] Véase: Sembremos Ciencia Y Conciencia: Manual de huertos escolares para docentes. Morales, ECOSUR. 2016; El huerto escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del currículo de educación básica. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación-FAO. Santo Domingo, República Dominicana, 2009; Un espacio de encuentro con la naturaleza y la enseñanza: Escuela huerto, orientaciones didácticas al docente. Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos, Universidad de Chile, 2019.

una escolaridad reconocida, se trasladará (horizontalmente) a la industria, ocupando el rango de obrero sin la posibilidad de aspirar a un cambio de posición social; en cambio, el hijo (a) de este obrero, si permanece dentro de la escolarización el tiempo suficiente para obtener el grado requerido para laborar como médico, se podrá trasladar (verticalmente) de la posición social de su padre. Es de esta manera, alimentando la aspiración social de movilidad social, que el Estado puede perpetuar el orden existente.

Desde esta lógica, hay una apuesta inherente de los sujetos sociales, particularmente dentro de los sectores más vulnerables de las sociedades, a buscar la educación instituida como la posibilidad para cambiar su realidad y sus condiciones de vida. Esta imagen de la realidad nos permite considerar que la sociedad actual, tiene una fe incuestionable en la educación institucional, reconociéndola como el camino predilecto para alcanzar el desarrollo económico, individual y social, sin cuestionar los métodos, saberes, técnicas o adoctrinamientos que tienen su umbral dentro del sistema escolar, lo que no permite plantearse otras formas de aprendizaje que conduzcan a una comprensión distinta de la realidad, de la opresión de que es objeto y de la explotación de la naturaleza que conduce a la autodestrucción de la especie humana.

Para visualizar al huerto escolar agroecológico en contraste con la educación escolar, es importante abrirnos a la posibilidad de una educación no escolar, algo que rebase la educación convencional y su método bancario, tal como refiere Paulo Freire. "En la concepción bancaria, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber" (Freire, 1970, p. 52).

La concepción bancaria de la educación ve al sujeto de la educación como un ser carente de criterio que debe ser vigilado por el educador (docente), así conducir al educando (alumno) en la memorización mecánica de los conocimientos. Los educandos se convierten en una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber.

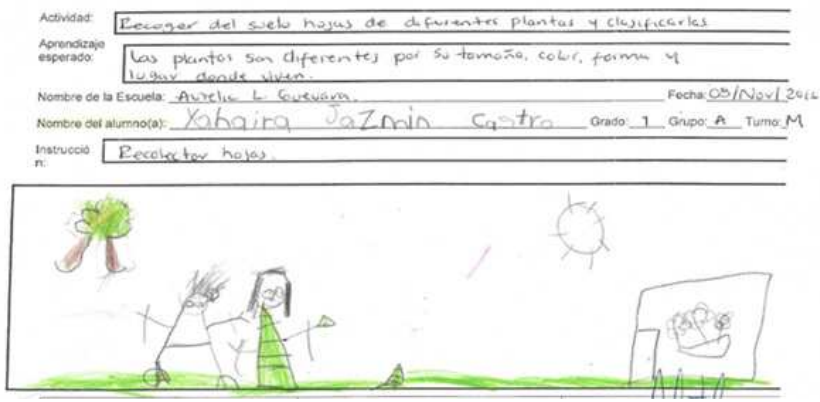
La práctica educativa que se ha realizado en el huerto escolar de la primaria Cuauhtémoc postula que:

> A diferencia de los métodos de enseñanza tradicionales, en los cuales se genera sesión de trabajo en la que se reflexiona y comparte el conocimiento a partir de la experiencia de los participantes, partiendo de preguntas y temas generadores, que permiten el diálogo, asimilación y construcción del conocimiento colectivo. (CIRD A.C., 2015, p. 9).

Lo anterior se puede anclar a la diversidad de respuestas que los niños y niñas dan en sus dibujos, incluso si la actividad es la misma. Los alumnos y alumnas de la primaria Cuauhtémoc hacen gala de aquellos conocimientos que poseen, expresando en sus dibujos esos conocimientos a su vez de lo que han aprendido en la actividad que se registra.

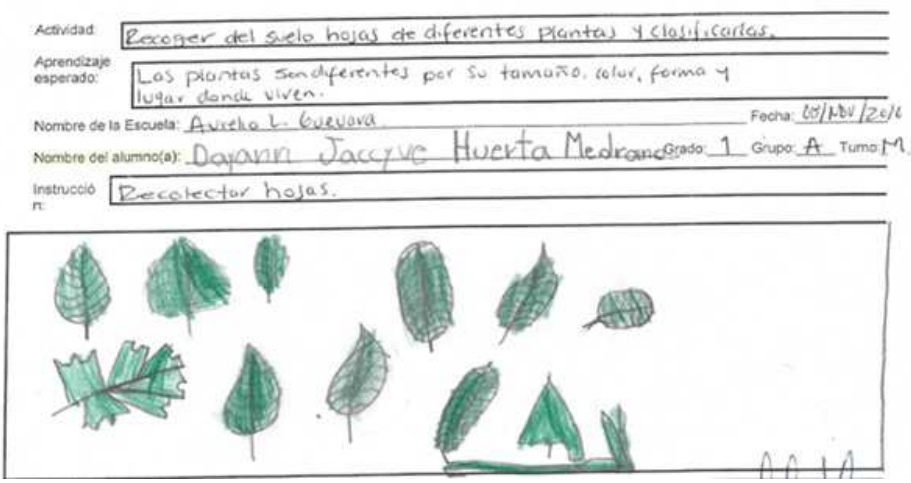
Para ejemplo, mostraremos dos formatos de registro de actividades en el huerto escolar, realizados en la primaria Cuauhtémoc, durante el ciclo escolar 2015-2016. Cabe señalar que este formato fue diseñado por CIRD A.C. para registrar las actividades escolares realizadas en el huerto. Asimismo, estos formatos corresponden al mismo grado, grupo y turno, con la misma actividad. Veremos cómo las respuestas de los niños son diversas e incorporan aspectos intrapersonales de los infantes.

Ilustración 1.
Recoger del suelo hojas de diferentes plantas y clasificarlas A.



(Fuente: Archivo CIRD A.C. 2017).

Ilustración 2.
Recoger del suelo hojas de diferentes plantas y clasificarlas.



(Fuente: Archivo CIRD A.C. 2017).

Como se puede observar en ambas imágenes, la instrucción es la misma, así como el grado grupo y turno. Pero, la respuesta difiere mucho entre cada alumna. Mientras que en la Imagen 1 la alumna representa el proceso de recolección de hojas en el huerto, acompañada de un compañero o compañera, además agrega una imagen que representa al sol y tierra, aunado a lo que me parece es el invernadero del huerto, esto significa que la alumna intenta hacer una representación holística de la actividad que va más allá de la instrucción "recolectar hojas". Por su parte la alumna que responde en la Ilustración 2, dibuja las hojas que encontró, además de que hace una agrupación de estas, reduciendo la actividad a la representación del objeto que encuentra en su tarea, sin relacionarlo con las implicaciones de relacionarse con otros sujetos y con el entorno.

A pesar de estas diferencias, a la hora de dar respuesta a una misma actividad, parece que el sentido para ambas niñas es el mismo: un contacto con la tierra. En este orden de ideas, Moacir Gadotti, profesor brasileño impulsor de la pedagogía de la tierra, afirma que el ser humano tiene de

forma inmanente, desde su llegada a la vida, una conexión con algo que lo trasciende; al respecto comenta:

> Desde niños nos sentimos profundamente ligados al universo y nos colocamos delante de él con una expresión mixta de respeto y asombro. A través de nuestra vida, buscamos respuestas a lo que somos, de dónde venimos, para dónde vamos, en fin, cual es el sentido de nuestra existencia. (Gadotti, 2002, p. 66)

Si tomamos las palabras de Gadotti para pensar la Ilustración 1, es posible que podamos ver que sus palabras se confirman. La niña que dibuja la Ilustración 1 recibió una instrucción "recolectar hojas"; la actividad que se espera que ella realice es que recoja del suelo hojas y las clasifique, a su vez, se espera que con esta actividad esta niña aprenda que "las plantas son diferentes por su tamaño, color, forma y lugar donde viven".

Lo interesante es que ella, al interpretar y reflejar la actividad asignada, va más lejos que su compañera que sólo plasma las hojas que encontró. La niña que dibuja la Ilustración 1 cuenta cómo, dónde y con quién recolectó hojas en el huerto escolar. Es así que ella se siente conectada con algo más grande que la mera acción escolarizada de la que es parte, algo que trasciende el proceso escolar impuesto. Ella, de alguna manera, parece estar consciente que el sol, la tierra, las plantas y sus compañeros son parte de un entorno al cual ella también pertenece y que todo está conectado para funcionar.

Por un lado, de acuerdo con la pedagogía del oprimido (Freire, 1970, pp. 60-61):

> […] la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado; educandos por otro—.

Es así como la educación problematizadora antepone la superación de la contradicción docente-alumno, porque sin esta superación es imposible entablar relaciones dialógicas, precisas para la construcción de los conocimientos de los alumnos.

Por otro lado, como explica Lyotard, coexisten dos tipos de saber dentro de las sociedades postmodernas: Primero, el saber científico y luego, el saber narrativo. De este modo el autor francés pone sobre la mesa cierto axioma de la modernidad: el saber científico es todo el saber. No obstante, para Lyotard (1987, p. 9) "En principio, el saber científico no es todo el saber, siempre ha estado en excedencia, en competencia, en conflicto con otro tipo de saber, que para simplificar llamaremos narrativo…".

Sin dejar de lado la Ilustración 2, podemos ver que, aunque de manera más apegada a las instrucciones que le proporcionaron para su actividad en el huerto escolar, ella no sólo recolecta y clasifica las hojas que ha encontrado, también se atreve a ir más allá de la instrucción y dibuja sus hallazgos, la pregunta que surge es ¿por qué no sólo escribió que encontró en el huerto hojas diferentes y contó cómo son?

Al momento de observar estas ilustraciones ha surgido otra cuestión, que también va de la mano con las lecturas de Gadotti, el formato dice que con la actividad de ambas ilustraciones se espera un aprendizaje, el cual se define y describe: "las plantas son diferentes por su tamaño, color, forma y lugar donde viven". Al analizar los dibujos, queda claro que este aprendizaje se concreta, atreviéndonos a especular que no es de la manera que se espera. Por los datos del formato, se puede decir que se esperaba que los niños exploraran el huerto, se adentraran en las hojas y de esta manera, convivan con las plantas. Pero la experiencia no quedó allí, sino que los niños descubrieron que el espacio del huerto es un lugar que los hace convivir con la naturaleza, acercarse a ella, olerla, sentirla y conocerla; esta convivencia es muy cercana a la idea de pedagogía de la tierra de Gadotti, quien refiere que "la preservación del medio ambiente depende de una conciencia ecológica y la formación de la conciencia depende de la educación" (Gadotti, 2003). Entonces cabe preguntar ¿el huerto genera conciencia ecológica?

La respuesta es afirmativa. Dejando de lado que gran parte de las actividades que se hacen en el huerto están relacionados con temas medioambientales, el huerto es un lugar que acerca a las niñas y niños de la colonia Constitución con la naturaleza y les enseña el valor que esta tiene con su propia existencia. Para muestra puedo citar el dibujo de Ricardo, alumno del 3°A matutino, presentado en la Ilustración 3: Dibuje lo que más te gusta del huerto escolar y qué te gustaría hacer en él.

Ilustración 3.
Dibuje lo que más te gusta del huerto escolar y qué te gustaría hacer en él.

(Fuente: CIRD A.C. 2017).

El modo de taller que se utiliza para el proceso de enseñanza-aprendizaje está sustentado en la horizontalidad del diálogo, enlazando no sólo los saberes personales de los participantes, sino propiciando la generación en conjunto de conocimientos. Aclaro que más allá de los postulados pe-

dagógicos a modo de panfleto,[4] el CIRD A.C. no ha presentado un plan metodológico para trabajar el huerto con los niños.

Entonces, el método (que es más práctico que teórico) utilizado en el huerto escolar La Consti, puede ser dividido en tres piezas:

1. Parte de las bases de la educación problematizadora postulada por Paulo Freire.
2. Continua mediante un uso instintivo del huerto (que, a mi parecer, responde a los principios y conocimientos que los miembros de CIRD A.C. y docentes poseen).
3. Con la finalidad de que los alumnos y alumnas construyan conocimientos escolares y ecológicos.
4. Su base de saberes está soportado en lo narrativo.

El último punto abre la posibilidad para pensar en lo narrativo como un sistema de saberes y conocimientos válidos y necesarios en la formación de las y los niños con respecto al cuidado de la naturaleza, así como su vínculo con nuestra propia vida. Lyotard, apunta que el saber científico se encuentra en disputa por la legitimidad con los otros saberes, que él nombra como saberes narrativos. El filósofo francés primero nos advierte qué es el conocimiento y explica:

> El saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El conocimiento sería el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos, con exclusión de todos los demás enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos. La ciencia sería un subconjunto de conocimientos (Lyotard, 1987, p. 18).

De esta forma, el conocimiento es algo que rebasa las limitaciones del método científico, expandiendo el concepto para que este abarque la lengua, cultura, cosmovisión y sobre todo el hacer humano que ha permitido

[4] Véase: https://www.redhuertos.org/wp-content/uploads/Manual-de-Huertos-Escolares-CIRDAC.compressed.pdf

su supervivencia durante miles de años. Completando la idea anterior, el mismo autor sentencia:

> con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc. Tomado así; el saber es lo que hace a cada uno capaz de emitir «buenos» enunciados denotativos, y también «buenos» enunciados prescriptivos, «buenos» enunciados valorativos... (Lyotard, 1987, p. 18).

El saber narrativo es entonces un conocimiento adquirido por medio de la experiencia y transmitido mediante el lenguaje de un ser humano a otro. Quizás la finalidad última de este tipo de saber sea la supervivencia humana.

La importancia vital del saber narrativo para pensar la educación radica en que este tipo de saber transmite conocimientos ancestrales y típicos de las culturas pre modernas, saberes que en muchas ocasiones han demostrado tener una valía y puntualidad excepcional. Por ejemplo, el caso de la milpa, con su asociación a cultivos que permiten la preservación de los minerales de la tierra, al mismo tiempo que amplía los cultivos que alimentan a las sociedades.

Conclusiones

A lo largo de este texto, se ha hecho un intento por mostrar la historia de un huerto escolar, mostrar su origen comunitario, además de su impacto en la formación de los alumnos que se involucraron en él. De esta forma, se expuso de manera somera la praxis educativa que resulta de las clases huertanas, la intención es voltear la mirada a las formas poco ortodoxas e innovadoras de replantear el modelo educativo escolar implementado en las instituciones de Jalisco. Asimismo, se realizó una reseña teórico-educativa, mostrando y problematizando algunas de las premisas que guían

al modelo educativo contemporáneo. Con esto, la posibilidad de pensar el potencial, las posibilidades y retos que conlleva hacer uso de un huerto agroecológico como un "laboratorio" escolar en una escuela urbana.

A partir de esta experiencia, podemos decir que el huerto es una herramienta educativa generosa y con un potencial enorme para generar un aprendizaje más allá de los objetivos escolarizados, con la capacidad de complementar temas especializados de la educación escolar básica, como matemáticas, español, ciencias sociales, civismo y ética. Para un docente es más significativo enseñar a contar lechugas, contando las lechugas reales germinadas en el huerto. De la misma manera, para un estudiante de tercer grado de primaria resulta más comprensible y relevante aprender a calcular el área de una superficie haciéndolo en un espacio real y tangible.

Bajo esta idea, el huerto es un espacio que potencializa las habilidades, técnicas y conocimientos escolares. Sin embargo, el huerto también representa un área poco explorada en las escuelas urbanas, principalmente por la carencia de los espacios necesarios para su edificación. Tal y como señala la profesora Dora (docente de la escuela Cuauhtémoc) al preguntarle sobre la existencia de otros docentes (de educación pública) impartiendo clases en huertos en el Área Metropolitana de Guadalajara "No, ninguna. Soy la única…" (Fuente: Entrevista a docentes, maestra Dora).[5]

1. En suma, la práctica escolar en el huerto mostró que para crear un laboratorio agroecológico como el de La Consti, es necesario por lo menos plantearse los siguientes puntos:
2. Formación docente en teorías y métodos educativos compatibles con el uso del huerto escolar. Las escuelas formadoras de docentes necesitan repensar su currícula y salir a la realidad para observar los problemas a los que se enfrentan sus profesores, para así capacitarlos de la manera más adecuada.

[5] Entrevistas completas en: "Con el Huerto y la Butaca: Aportes del huerto agroecológico a la educación urbana. Caso de la Escuela Primaria Cuauhtémoc /Aurelia L. de Guevara en la colonia Constitución de Zapopan, Jal.", tesis de la Maestría en Investigación Educativa del Centro Universitario de Ciencias Sociales, Zapopan, Jalisco, 2018.

3. Involucramiento de las autoridades educativas en cuanto a innovación escolar. Como se habrán dado cuenta a lo largo de este análisis, es prácticamente nula la intervención de las instituciones encargadas de la educación. Sin el apoyo y reconocimiento institucional de las innovaciones educativas, estas tienden a desaparecer.
4. Trabajo colaborativo entre padres de familia, escuelas, instituciones públicas, sector privado y sociedad civil. Si bien es cierto que el huerto La Consti logró unificar la mayoría de los actores mencionados, la realidad es que falta mucho por recorrer.

Estos tres puntos, son grandes retos para pensar, pues el futuro de la educación está en la capacidad de replantear sus prioridades, contenidos y métodos de enseñanza.

Bibliografía

Aronson, P. P. (2007). El retorno de la teoría del capital. *Fundamentos en Humanidades Año VIII – Número II* (16/2007), 9-26.

Boom, A. M. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización en América Latina.* Barcelona: Anthropos.

CIRD A.C. (2015). *Manual de Huertos Escolares en Zonas Urbanas. Una alternativa Socioecológica y alimentaria para las ciudades*. Guadalajara.: INDELSOL-CIRD A.C.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI Editores.

——(2003). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica,* núm. 2, 61-76.

Lyotard, J.-F. (1987). *La Condición Posmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

Morocho, J. A., Guamán, J. M., & Zhinin, S. B. (2020). *El huerto escolar y hábitos nutricionales como procesos de aprendizaje transdisciplinar en el séptimo nivel de educación general básica de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Sisid"*. Azogues: Universidad Nacional de Educación.

Secretaría de Educación Jalisco. (22 de 08 de 2022). *Recrea Educación para Refundar 2040*. Obtenido de https://proyectoeducativo.jalisco.gob.mx/escuela-para-la-vida#:~:text=Inici%C3%B3%20a%20partir%20del%20Ciclo,la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20estado.

Trescastro, E. M., & Trescastro, S. (2013). La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del Programa EDALNU. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, e84-e90.

Encuentros entre teoría y práctica

Comunalicracia curricular y territorialidad, concreción de la pedagogía de la comunalidad

ISAAC ÁNGELES CONTRERAS

Introducción

Este capítulo se deriva de la crítica a la educación escolar hegemónica-homogenizante, planteando un horizonte de posibilidad alterna desde la Comunalidad, por lo que su sustento es experiencial en la Formación Inicial Docente y culmina con una propuesta pedagógica tomando como referencia el territorio o el suelo que se pisa. La educación escolarizada configura el imaginario social de un país y posee aristas que es necesario visualizar, entre éstas: el horizonte de futuro geobiocultural hacia donde direcciona su concepción de mundo,[1] los procesos de construcción del conocimiento que sustentan su planteamiento curricular, los sujetos de aprendizaje y su desarrollo cognoscitivo, así como el tipo de hombre que aspira formar, entre otros; todo ello subyace en una concepción pedagógica que se objetiva en la práctica docente. En esa tesitura, dada la diversidad geobiocultural contextual del sur-sureste mexicano —oficialmente conocido como parte

[1] Planteo lo *geobiocultural* desde la siguiente lógica: todos los seres vivos —particularmente los humanos— somos como somos, por las condiciones del relieve del suelo, sus características geológicas, además de su latitud y longitud cartográfica y, por lo tanto, de las posibilidades de vida que posibilita el territorio; así también, por la herencia genética de nuestros padres y madres, y las prácticas culturales en lo material, simbólico y político-social, del espacio matrio donde nos desarrollamos.

de Mesoamérica,[2] que a su vez pertenece al extenso territorio que Francisco J. Clavijero nombró Anáhuac—,[3] el proceso educativo escolarizado requiere desarrollarse desde una lógica de respeto a esa diversidad, a partir de sus prácticas culturales y de conocimiento, específicamente, desde una mirada comunalitaria,[4] la que tampoco debe ser homogenizada, sino situada, de acuerdo con las prácticas de vida comunitaria que devienen de su singular experiencia histórico-política.

Es ahí donde la *comunalidad* —práctica de vida societaria de los pueblos originarios de Abya Yala ubicados en las geografías del Antiguo Anáhuac—, se convierte en un potencial pedagógico para desarrollar procesos educativos contextuados. Así insurge la Pedagogía de la comunalidad, una propuesta para la configuración de sujetos comunalitarios a partir de los dispositivos comunales: asamblea, territorio, servicio-poder, trabajo y fiesta, dispositivos que en su concreción llevan implícitas prácticas de comunalvivencia/éticas, formas de relación interpersonal en nuestro modo de Ser/Estar comunales.[5]

---

[2] En los tiempos precuauhtémicos —antes de 1521—, para Paul Kirchhoff (1960) existió un territorio con prácticas culturales coincidentes, dice: "las últimas tribus de cultura mesoamericana de la frontera sur (que va, más o menos, desde la desembocadura del río Motagua hasta el Golfo de Nicoya, pasando por el lago de Nicaragua) eran los *chol-chorti,* los *lenca* (y tal vez los *matagalpa*), los *subtiaba*, los *nicarao* y los *chorotega-mangue*; en la frontera norte (que va más o menos desde el río Panúco" (p. 7).

[3] Las naciones que ocuparon la tierra de Anáhuac antes de los españoles, aunque diferentes en idioma y en algunas costumbres, no lo eran en el carácter. Los mexicanos tenían las mismas cualidades físicas y morales, la misma índole y las mismas inclinaciones que los acolhuis, los tepanecas, los tlaxcaltecas y los otros pueblos, sin otra diferencia que la que procede de la educación; de modo que lo que vamos a decir de los unos, debe igualmente entenderse de los otros (Clavijero, 1917, p. 87).

[4] El concepto comunalitario se deriva de la relación de las personas que viven en comunalidad y/o de lo relacionado con esta práctica de vida.

[5] La vida en comunalidad en el pueblo originario *iñ bakuu*-cuicateco como en otros pueblos de Abya Yala, se considera que sólo es posible cuando se está en relación con un otro.

Pedagogía de la comunalidad, una aproximación

La pedagogía de la comunalidad se deriva de las prácticas de vida comunalitarias de los pueblos originarios de Abya Yala,[6] reconociéndolas como prácticas sociales que devienen de su ya larga trayectoria histórica de resistencia y su ejercicio político de reconfiguración como sociedades con sus propias perspectivas civilizatorias, siempre situada —y también sitiada— en un tiempo y espacio territorial. La comunalidad conlleva formas de *ser/estar* con la otredad y nosotredad, configurada en los avatares de la vida comunal, en la adversidad de los tiempos y relaciones históricas.

¿Por qué una pedagogía de la comunalidad?, ¿qué nos aportan las prácticas de vida de los pueblos originarios de Abya Yala? En el ejercicio de pensarnos como comunidades y pueblos, que nuestras prácticas de vida devienen de procesos histórico-políticos similares y a veces contrastantes, con una matriz de pensamiento abyaleano frente a la indoeuropea, es necesario reconocer cuáles son los elementos presentes en la vida cotidiana comunitaria —comunalitarias— que nos han permitido resistir más de cinco siglos el avasallamiento y colonización venida de otras geografías. Desde esa práctica pueden obtenerse las enseñanzas y horizontes pedagógicos que subyacen en esta capacidad para resistir, persistir, re-existir[7] y construir sentidos de una perspectiva de ser/estar con la otredad y nosotredad, aún en la adversidad.

Las prácticas comunalitarias como referente para una pedagogía de la comunalidad

La transformación educativa empieza por repensar la viabilidad de ciertas concepciones. Desde la perspectiva eurocentrista, se considera que lo

[6] Abya Yala: término de los indígenas Tule-Kuna- (Panamá y occidente de Colombia) que significa "Tierra en plena madurez", "Tierra de sangre vital"; y se utiliza desde el mundo indígena (comunidades, ONG, festivales, instituciones…) para nombrar a todo el continente de América (López, 2004, p. 4).

[7] Para Walsh (2004, p. 23), la pedagogía habrá de generar "…un pensar y actuar pedagógicos fundamentados en la humanización y descolonización; es decir, en el re-existir y re-vivir como procesos de re-creación".

importante y trascendente es el uso de la razón como herramienta para interpretar el mundo. El raciocinio, combinado con las inteligencias y el desarrollo moral, será suficiente para acceder a otra etapa de la vida humana; sin embargo, los hechos nos muestran que la razón y la potenciación de las inteligencias sólo nos han deshumanizado. Desde este enfoque ahora se considera que habremos de blindar los medios de transporte y hasta la vestimenta para no ser heridos por alguna arma de fuego, y ha perfeccionado las formas de explotación humana[8] y convertido los bienes naturales en vulgar mercancía —un ejemplo concreto es el oxígeno[9] durante la pandemia covid-19, otro ejemplo sería el agua que ya se cotiza en la bolsa de valores de Estados Unidos;[10] así también, se niega la *compartencia* [11] del mundo con quien difiere de su cosmovisión de su ser en el mundo.[12]

[8] Dice Werner Bonefeld (2012, p. 1): "la acumulación primitiva se reproduce constantemente de dos formas: a) a partir de una recurrente separación de productores directos de sus medios de producción, que busca colocar nuevos trabajadores bajo la égida del capital; b) por medio de la reproducción de la relación salarial en el marco de relaciones del capital ya establecidas, con el objetivo de reafirmar la explotación de la fuerza de trabajo en el ámbito productivo".

[9] Serie Informes Especiales N. 017-2020-DP. Disponible en: https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Serie-Informes-Especiales-N%C2%BA-017-2020-DP.pdf

[10] https://www.servindi.org/actualidad-noticias/10/12/2020/el-agua-comienza-cotizar-en-wall-street-ante-el-temor-de-la-escasez

[11] El concepto compartencia es un neologismo que propone la comunalidad para nombran a la actitud y práctica cotidiana de compartir alimentos en reuniones, fiestas y jornadas de trabajo comunal, también de compartir conocimientos, experiencias de vida, etc.; en la vida comunal, lo bueno se comparte para estar con el otro como nosotros. Se plantea como contrario a la competencia.

[12] Tal es el caso del bombardeo que Estados Unidos hizo en Siria en febrero de 2021. Https://www.efe.com/efe/espana/mundo/biden-bombardea-siria-para-advertir-a-iran-de-que-no-tolerara-agresiones/10001-4475169

Dicha racionalidad centra la representación del mundo en conceptos, fórmulas, ecuaciones y teorías; indudablemente que esto ha ayudado a inventar instrumentos y herramientas para accionar en el mundo y producir las comodidades que disfrutamos, pero, sus efectos también son devastadores, como la invención de las armas de destrucción masiva y la alteración del equilibrio ecológico. Cuando el concepto precede a los seres y entes otros, —la biodiversidad y colorido de la naturaleza toda, la diversidad humana e inteligencias, etcétera—, se pierde la oportunidad de valorar su aporte al mundo, la mirada occidental ordena, segrega, discrimina, razona, mide, define, clasifica, diferencia, teoriza y también se cierra al sentimiento.

El concepto y la mirada se confabulan y nos limitan, nos atan para evitar sentir; así, la imagen que precede al concepto y la razón se impone, obnubila sentimiento y pensamiento; imagen y concepto potencian el raciocinio, cercan al mundo con esquemas, fórmulas y diagramas. Hoy, el colapso de la propuesta civilizatoria de matriz indoeuropea, arrastra al mundo al caos y arrasa con la vida provocando la dislocación de la regularidad climática, lo que se evidencia cotidianamente en fenómenos como sequías, tormentas e inundaciones;[13] estos fenómenos naturales nos dicen qué tan acertada es esta forma de entender, ser y estar en el mundo.

Entonces, emerge la necesidad de asumir la comunalidad como horizonte pedagógico, con los elementos que la integran: la asamblea o junta comunal, organización comunal (sistema de cargos, poder/servicio comunal y estructura político-organizativa) en un espacio vital (territorio comunal) concreto, el trabajo comunal, el festejo o Guelaguetza; y prácticas éticas (comunalvivencia) como la reciprocidad o mano vuelta, *compartencia*, consenso, complementariedad y más. Esta herencia como práctica de vida en Abya Yala —en los Andes se denomina como Suma Kamaña—,

[13] Vid:https://news.un.org/es/story/2021/07/1494632#:~:text=Las%20sequ%C3%ADas%2C%20las%20tormentas%20y,Organizaci%C3%B3n%20Meteorol%C3%B3gica%20Mundial%20(OMM).

hoy fortalece nuestro sentido de pertenencia y favorece la cohesión de nuestros pueblos.

Los elementos de la comunalidad, de manera crítica pueden transformarse en dispositivos[14] pedagógico-didácticos que orienten una educación acorde con las condiciones y prácticas sociales próximas a los sujetos de aprendizaje de las diversas comunidades y pueblos de Oaxaca, así como en otros espacios geobioculturales similares, lo que se explicita a continuación:

Espacio vital-madre tierra-territorio

El territorio es un lugar indispensable para existir, ningún ser puede vivir sin un espacio específico. El humano, por antonomasia necesita dónde situarse, en nuestro caso, desde la perspectiva del Anáhuac, el territorio es la madre que provee, el vientre materno que concibe y multiplica la vida, no es un lugar con posibilidades de intercambio, trueque o negociación. Por ello, se impone reconocerla como espacio que requiere ser venerado porque es la vida misma.

Además, está expresado en dos formas: la de contenedor con capacidad para nutrir de experiencias, conocimientos, imágenes, texturas, aromas y más, siempre que se esté en la intención de experienciarlo y sentipensarlo; y la de contenedor como frontera, como límite que marca la diferencia, lo que permite decir un "nosotros y los otros", lo que puede ser para afianzar

[14] El concepto dispositivo que plantea Foucault (por ejemplo en Vigilar y Castigar) aquí se retoma como un artificio del docente, el cual le permite partir de la vida cotidiana del educando, que puede ser: un espacio comunitario, parque, panteón municipal, palacio municipal, cultivo de la milpa, un invernadero, etcétera; o práctica social: asamblea, fiesta, producción del campo, artesanías u otros, dicho espacio o práctica social, habrá de ser problematizado en la multiplicidad y trama de relaciones que tiene con la vida comunitaria, memoria, actividades para el sustento, para la vida en comunidad, su temporalidad, ciclo productivo y más; es decir, es el pretexto para desarrollar procesos de construcción del conocimiento y de representación de su realidad próxima, vinculando su experiencia cotidiana con los procesos de enseñanza y aprendizaje desde su vivencia cotidiana, sus dudas, intereses y preocupaciones.

la pertenencia o para reconocer la otredad, la alteridad que, como exterioridad constitutiva, configura, otorga y diferencia a unos otros; de ahí su importancia como elemento de primer orden comunalitario.

Pedagógicamente, apropiarse del espacio y darle significatividad es hacer territorialidad,[15] ello se convierte en el detonante para generar las condiciones de un aprendizaje significativo, porque está situado, ha sido pensado y se piensa en su potencialidad tanto simbólica como material; por tanto, es fuente de experiencias y conocimientos en constante reconstrucción, de tal manera que todo conocimiento permita configurar y direccionar el proceso con un asidero, un punto de encuentro entre teoría y práctica.

Territorialidad curricular

Es el espacio para la configuración del nosotros. Si todo espacio —mirado desde la comunalidad—, es lugar para propiciar encuentros, tejer relaciones y generar imaginarios colectivos, además de ser contenedor de experiencias y, por tanto, un lugar donde se consumen, circulan, se crean y recrean las nociones de mundo, también es proveedor de sensaciones y percepciones que nutren nuestros sentidos y sentipensares; es por ello que los sujetos comunalitarios tienen la necesidad de hacerlo suyo, apropiárselo para poder hacer lugar, cultivar su concepción de mundo, resistir, persistir, existir y re-existir con su propia propuesta civilizatoria.

Si la institución escolar ocupa un espacio al interior de la comunidad, es por tanto una parte de ésta; entonces, es el lugar donde habrán de estar presentes de manera condensada, todos los conocimientos, experiencias, vivencias, acontecimientos que circulan y recrean en el espacio próximo. Como primer espacio para hacer lugar, es el punto de partida que conoce el entorno y comprende lo distante, es decir, resulta una condición indis-

[15] Desde la lógica de Francisco de Jesús Aceves González (1997, p. 281), la territorialidad es una "delimitación del territorio como prolongación del organismo humano, implica una gran interdependencia entre el hombre y el espacio que habita, contiene, por tanto, el sentido pertenencia y dominio que la especie humana tiene sobre su hábitat, que la lleva a concebirlo como parte entrañable de su existencia y a defenderlo como tal".

pensable apropiarse física y simbólicamente de lo próximo, del hogar-habitación, para aventurarse a explorar y conocer lo distante: la habitación grande —el mundo, el país o el estado— y así se sentipiensa como parte suya, aunque lejana física y simbólicamente, pero próxima por la relación que establece cuando lo siente, lo percibe y lo piensa.

En una analogía del territorio descrito arriba, el lugar de encuentro y territorio para tejer relaciones entre niñez-adolescencia-docencia en los espacios escolares es el currículum real o vivido, es decir, el espacio y camino por donde habrán de transitar para explorar el mundo de vida propia y los otros mundos; un lugar del que habrán de apropiarse, trazar sus rutas de exploración, establecer lugares de llegada, espacios y momentos simbólicos de reconocimiento del lugar y su celebración.

Conocer el territorio implica explorarlo desde la mirada que es capaz de asombrarse, sensibilizarse, inclusive horrorizarse ante su destrucción, la barbarie y otros sinsentidos; para ello, son necesarias las rutas, los caminos y veredas. Es ahí donde halla lugar la experiencia del docente que, acompañado de padres de familia, hombres y mujeres de conocimiento y sabios/as de la comunidad, identificará los espacios a conocer, ellos son quienes habrán de trazar las rutas y trayectos conocidos o proponer posibilidades de exploración. El docente, junto con sus estudiantes, elegirá y propondrá los lugares que le interese conocer para desplegar su potencial indagador y de procesos de re-conocimiento y re-significación.

Entonces, la territorialidad no será sólo la dimensión como superficie, sino el espacio contenedor de experiencias, conocimientos, prácticas societarias, de la vida que se vivencia y reconfigura cotidianamente; así, los lugares de encuentro entre educando y educador para el diálogo y discusión que son los espacios curriculares se transfigurarán en la *territorialidad curricular*, espacio de construcción del imaginario colectivo donde sus experiencias, conocimientos y vivencias se debatan, encuentren y se trencen para reconfigurarse como sujetos culturales, sociales y sujetos pedagógicos, es decir: sujetos-personas comunales en constante reconfiguración.

Asamblea comunalitaria y currículum situado

La asamblea o junta comunalitaria es la oportunidad de compartir ideas, intenciones, expectativas, planes y futuros posibles, es el llamado a consultar qué hacer ante los retos, tareas y oportunidades; es el espacio y momento de poner en común las necesidades por superar, en un diálogo directo sin intermediarios, posibilidad de discutir lo nebuloso, lo impreciso, lo que genera conflicto. En consecuencia, habrá que buscar el consenso, los acuerdos que ayuden a mejorar la situación. La asamblea es el espacio decisorio que orienta y plantea horizontes, el qué y cómo hacer en situaciones cotidianas e incluso adversas, es la máxima autoridad, es decir: la comunalicracia.

Comunalicracia curricular

La comunalicracia curricular es el espacio ideal donde la comunidad, mediante sus artefactos tales como la asamblea de ciudadanos, asamblea comunal, comités de padres de familia y grupo de caracterizados, en diálogo con los docentes y los jóvenes, se proponen expectativas, esperanzas y construyan escenarios futuros a partir de su experiencia en una primera fase.

Posteriormente, la docencia, la niñez y la adolescencia, trazan en colectivo un horizonte de sentido como aspiración comunitaria, con propósitos y objetivos de logro situados en espacio-tiempo, sujetos a valoración, de tal manera que docentes y estudiantes direccionen su hacer.

Esto significa que la tarea educativa se convierte en aspiración revitalizante del *ser/estar* en comunidad; los convierte en actores de la práctica y autores de las tramas y discursos que darán cuerpo a dicha tarea y a la configuración del pensamiento que se teje en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Plantear un proceso como éste, es el resultado del dispositivo pedagógico *la fiesta del maíz*, en el que los actores y autores del proceso fueron padres y madres de familia, niñas y niños, así como los docentes de las comunidades educativas de las escuelas primarias "Héroes de Chapulte-

pec", de San Antonino Castillo Velasco,[16] Ocotlán, y "Benito Juárez", de San Sebastián de la Flores,[17] Etla, Oaxaca; todos ellos se involucraron en un ejercicio pedagógico alternativo a la experiencia educativa cotidiana en el ciclo escolar 2007-2008.

En contraste, la educación colonizadora no considera la experiencia de quienes están en proceso de aprendizaje, tampoco ve necesario situarse en un contexto para re-conocer, re-valorar y re-significar lo ahí generado como conocimiento situado durante procesos históricos de larga trayectoria. En su lógica de homogenización, para generar hegemonía en cuanto a qué es *conocer* y cuáles son los conocimientos válidos, cómo se habrá de ser y cómo son los sujetos dignos de una forma de vida, así como las relaciones que deben establecerse socialmente, es decir que la estructura de la sociedad y sus formas de ejercer el *poder* se sobreponen a una cultura y la excluye de los espacios de aprendizaje institucionales.

De ahí la importancia de la asamblea comunal en su versión escolar, como dispositivo para propiciar las condiciones y hacer in-surgir los conocimientos situados y sitiados; mirar a la otredad en condiciones de igualdad para "hacerse uno", quien dirige el proceso y quienes son partícipes del proceso forman la unidad.

El proceso pedagógico será el momento para el diálogo de saberes, sin embargo, la asamblea es responsable de mirar los veneros y las rutas de los conocimientos y saberes comunalitarios; sólo así será posible hacer fluir procesos de conocimiento contextuados, de relación y proximidad entre sujetos, de sentirse actores del proceso de formación de sujetos comunales o comunitarios.

[16] San Antonino Castillo Velasco, una comunidad zapoteca situada en el Valle de Ocotlán, a 33 kilómetros y al sur de la ciudad de Oaxaca de Juárez, con prácticas de vida comunalitarias florecientes.

[17] San Sebastián de la Flores, Etla, Oaxaca, es una comunidad originariamente zapoteca, pero por su clima y cercanía de la ciudad de Oaxaca —aproximadamente 10 kilómetros—, se ha vuelto multicultural, no obstante, persisten sus prácticas comunalitarias.

El trabajo comunal y concreción curricular comunalitaria

El trabajo es la única forma de cambiar las condiciones del entorno; como acción humana, es intencional y direccionada; cuando es comunal, cumple la función de hermanar los esfuerzos. Cuando las fuerzas se juntan, se es más capaz, se superan los desafíos y los retos; si se es beneficiario de una acción colectiva, por necesidad se habrán de compartir las angustias, las fuerzas, energías y todo lo que haga posible superar la situación. Requiere de la participación de todos; cada miembro tendrá una tarea específica, en virtud de sus habilidades y destrezas, utilizará una herramienta, un recurso material o tecnológico; en ese sentido, se manifiesta la complementariedad, lo personal tiene presencia y perspectiva, no así el individualismo. En trabajo comunal, todos con sus manos, inteligencias, emociones y más, harán posible las aspiraciones colectivas.

La matriz civilizatoria indoeuropea, es antropocéntrica en sus planteamientos tanto religiosos como filosóficos, por tanto, configura un humano que, en su soberbia y monolingüismo, sólo considera su esfuerzo o el gasto de energía humana para la producción de bienes materiales o generación de un producto como trabajo; y si llega a inventar o descubrir algo en la naturaleza que no ha sido descrito o apropiado anteriormente, se cree en la libertad de hacerlo suyo intelectualmente en una patente.

Parece que sólo el hombre trabaja, sin embargo, es trabajo también lo que la naturaleza realiza para germinar la semilla —en su arrogancia humana homocéntrica, valora únicamente lo que nuestra especie realiza—, transformar los minerales y el agua utilizando la energía solar y elaborar la clorofila, absorber el dióxido de carbono y devolverlo en oxígeno —en el caso de las plantas— sólo se digna a enunciarlo, esto es así en todo lo demás. Por eso, resulta necesario voltear la mirada a la naturaleza y valorar lo que produce, lo que transforma con la energía que recibe y con sus elementos procesa para prodigar a sus hijos su alimento.

Mirando así a la tierra como ser vivo, activa, generosa y gestante de la vida, se concibe como madre tierra; así, con sus ciclos de lluvia, de sol intenso, de tiempo de frío y borrascas, logra dotarnos de lo indispensable para la vida. Debemos comprender y valorar ese trabajo, para que todos los

involucrados en el proceso de aprendizaje nos sincronicemos, adaptemos y potenciemos a lo que la naturaleza nos brinda.

Si juntos en ese espacio trazamos un horizonte de expectativa y esperanza de acuerdo con nuestro imaginario compartido, es necesario que el logro de las metas también sea construido y configurado con nuestras manos, esquemas, diagramas; es decir, la tarea no atañe sólo a uno de los partícipes del proceso. En el trabajo comunal, todos se convierten en actores, en manos que trabajan y transforman; también son autores, porque todos poseen ideas, habilidades y energías que se complementan para alcanzar la meta.

Como proceso pedagógico, el trabajo escolar comunal —con sus excedentes de realidad—[18] será el dispositivo en la búsqueda de información, construcción de conocimientos, generación de nuevos aprendizajes; será también la forma que comparta la responsabilidad con los sujetos de aprendizaje —docente y alumnos—; el trabajo educativo no será una carga a cuestas sólo del docente, sino del colectivo de trabajo escolar. En él participan las cuadrillas[19] que es el símil del trabajo colaborativo y las comunidades de indagación, que son propuestas generadas en otros contextos, se trata de otros modos de nombrar la actividad comunal. Es decir,

[18] La categoría de excedente de realidad fue planteada por Hugo Zemelman en un diálogo académico y se refiere a que, en la concreción de una tarea o proceso colectivo, incluso individual, habitualmente no nos percatamos que se generan más aprendizajes, experiencias y conocimientos que los que vemos en la superficialidad de la tarea desarrollada. Por ejemplo, en los tequios que se realizan en las comunidades, no sólo se cumple con el trabajo, sino que suceden muchas situaciones, como es el caso de intercambio de saberes sobre las plantas, las propiedades de algunas especies animales, una forma de combatir las plagas en los cultivos, cómo seleccionar las mejores semillas de maíz, etcétera, se despliega un sinfín de posibilidades de compartencias y aprendizajes.

[19] Las cuadrillas son formas de organización comunalitaria que permiten la división de las tareas —entre cuatro y seis comuneros— por habilidades o herramientas para desarrollar las actividades con mayor eficiencia.

la experiencia comunalitaria de nuestros pueblos y que ya han aprendido lo/as niños/a y adolescentes, se retoman en la cotidianidad escolar y áulica.

El o la docente sólo tendrá que adecuar las formas organizativas comunales a la tarea por realizar, esto, en la intención de generar las condiciones de reapropiación de los artefactos propios del hacer trabajo comunal en los espacios escolares, puesto que estas prácticas tienen raigambre en las comunidades y pueblos de Oaxaca y el antiguo Anáhuac, de ahí su potencial pedagógico.

El trabajo y la responsabilidad educan, pues al plantear una tarea se plantea también un imaginario de posibles soluciones, se despliega la imaginación, se ordena el pensamiento y los procesos, etapas y recursos necesarios para alcanzarlos, se construyen instrumentos para lograr la meta. Hay compromiso como aspiración, así, el trabajo comunal, producto de las expectativas comunes, resulta una necesidad formativa desde el planteamiento comunalitario.

El trabajo comunal educa, porque nos enseña de nuestra nimiedad en el estar en el mundo, buscando sólo lograr metas personales; hace evidente que el transformar el entorno o cuidarlo favoreciendo al colectivo, sólo será posible con el acompañamiento de l@s otr@s; nos hace conscientes de nuestros límites y potencias, de la complementariedad en la que es necesario vivir. Nuestras habilidades personales tienen límites, así como nuestras posibilidades intelectuales, es decir, que sólo juntos podemos potenciar la diversidad de inteligencias, habilidades, actitudes y sentipensares que ayuden a transitar por el mundo.

Organización y grupo escolar comunalitario (sistema de cargos, poder/servicio comunal y estructura político-organizativa)

Como elemento importante y parte de la enseñanza que los pueblos de Abya Yala aportan, se resume en el aserto de las comunidades zapatistas —pero subyacente en las comunidades y pueblos comunalitarios— en el "mandar obedeciendo". Esto nos sitúa en otro lugar, en una posición y concepción comunalviviente del poder/servicio comunal. No se trata de un poder faccioso como es la forma de hacer "política" en México median-

te el sistema de partidos políticos; por el contrario, es servicio comunal, ahí prevalece el interés comunal-comunitario,[20] no impone, no evoca, sino convoca, no es sinónimo de fuero, sino de responsabilidad y compromiso, la consulta no es debilidad sino fortaleza que se finca en hacer "lo que el pueblo manda".

El poder sin base social carece de unidad de sentido comunitario, ausente del sentipensar comunal/comunitario; el poder que no tiene a quién obedecer, no tiene sentido en las comunidades y pueblos comunalitarios.

Esta forma de concretar el servicio/cargo/poder, revitaliza la organización comunalicrática y garantiza la autonomía, la cual inicia de la disposición de la persona que siente la necesidad de ser partícipe de lo comunal; la conciencia individual con su limitada posibilidad de sobrevivencia como persona y de su condición natural para la vida societaria, convalida su disposición para integrarse al cuerpo social.

Su condición humana, requiere estar con los otros en el mundo, de la necesidad de interacción con unos otros y habitar en comunidad. El servicio/poder ha sido y es parte de lo cotidiano en los pueblos originarios, inicia con el servicio de topil (policía)[21] u otra actividad próxima a lo religioso, con tareas operativas, con el paso de los años, la experiencia y responsabilidad mostrada en los cargos, favorecerá la asunción de responsabilidades de más peso comunitario.

El cargo o los roles de responsabilidad serán una parte importante de su formación, al realizar una tarea generada en la asamblea grupal y comprometerse con el trabajo de una comunidad de indagación, su proceso de aprendizaje es más integral, despliega su capacidad de toma de decisiones,

[20] Se hace una diferenciación de lo comunal y comunitario, esto porque en las comunidades formadas por los ejidos —las que se fueron construyendo al paso de los años, después de haber sido dotados de parcelas—, el trabajo colectivo tiene particularidades que lo diferencian de las comunidades con historia de larga duración.

[21] El servicio de policía o resguardadores del orden y tranquilidad de una comunidad, es el primer servicio que presta todo hombre como sujeto comunal-comunitario una vez cumplidos los 18 años o cuando inicia una vida matrimonial.

se va conformando un carácter y personalidad congruente al contribuir en el logro de la aspiración grupal y su desempeño como estudiante. Es un proceso de constitución de una conciencia comunalitaria, de conformación de comunidad con su aporte personal, en el que se participa en la resolución de las tareas colectivas. En la práctica el individuo aprenderá que es necesario aportar al colectivo que le demanda responsabilidades. Así, el proceso educativo va configurando un sujeto que está en la posibilidad de trabajar con los otros, la intersubjetividad que se genera es una construcción que va de lo personal a lo comunal.

Asumir una responsabilidad forma el carácter y la templanza, pero también la actitud de aceptación del otro en su diferencia de habilidades y actitudes; nos muestra que aún en ese conflicto se favorece la configuración de las características personales; también que, en esas condiciones, es necesario evitar rupturas, puesto que el colectivo requiere lograr sus tareas, retos y metas de trabajo, que por encima de lo individual está el interés comunal.

Resulta entonces fundamental desarrollar otras habilidades e inteligencias. Compartir la responsabilidad no implica sólo la coordinación de esas competencias, sino hacer lo necesario para lograr las metas colectivas y que se enfile al horizonte de expectativa y esperanzas concebido para un espacio tiempo.

Los cargos en el grupo forman sujetos históricos, los hacen actores de los procesos que les conciernen; si se aspira a un imaginario de futuro, necesita poner en acción su capacidad para incidir en el grupo y en el logro del horizonte trazado, de ahí su aporte pedagógico.

La fiesta escolar comunalitaria

Toda acción emprendida tiene su corolario, cuando es comunal. La comunidad es o será usufructuaria del esfuerzo compartido, del esfuerzo personal que se convirtió en posibilitador de beneficios comunes, ello amerita una celebración, alcanzar el propósito colectivo requiere una acción de gracias a la unidad comunal; para ello, nuevamente se impone la puesta en común de las habilidades y alegrías, porque la fiesta es comu-

nión, construcción y disfrute de todos. En la fiesta la reciprocidad es una actitud comunalviviente, no puede esperarse de los otros si no se pone en común lo propio, lo personal habrá de comunalizarse, así la fiesta es espacio para celebrar la unidad y poner en común el aporte personal. La fiesta o Guelaguetza, es dar lo propio para el disfrute comunal.

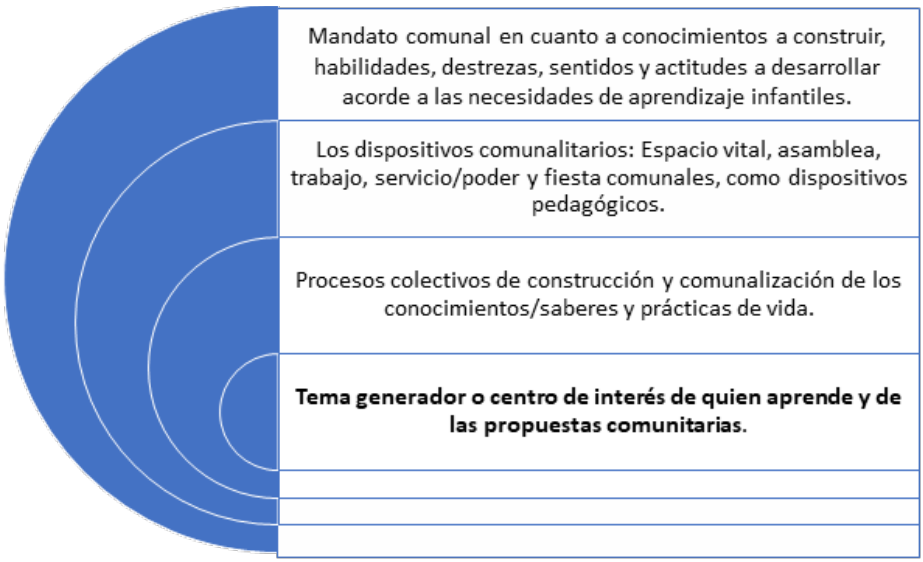
La fiesta comunal es implicación del trabajo comunitario donde se ha sido protagonista, tanto como autor y generador de la idea, como actor que posibilita la objetivación de los sueños, expectativas y utopías. La fiesta permitirá el disfrute, la celebración, el gozo y satisfacción del logro colectivo, es la oportunidad para reconocer su modo personal de estar con los otros comunalitarios, es un proceso de subjetivación e intersubjetivación de la necesidad de l@s otr@s. La celebración es una evidencia de la capacidad para trenzar intenciones, pensamientos y acciones por lo alcanzado, es también un espacio de aprendizaje.

La fiesta tiene la característica de generar un espacio para la distensión, para disfrutarse como sujetos que se acompañan en una parte del trayecto de su ciclo vital, genera escenarios, diseña espacios y procesos, propicia momentos de encuentro. Es el espacio ideal para mostrarse en sus habilidades, creaciones y recreaciones, ahí se desborda no sólo la alegría, sino también la generosidad y la belleza espiritual, afloran los procesos autonómicos, de autodeterminación y autogestivos puesto que las iniciativas de qué y cómo mostrar la creatividad y formas de solución a sus ideas e inquietudes, activa los equipos de trabajo, se arriba a acuerdos y consensos, es decir, la comunalidad fluye y se potencia, es pedagogía que emerge desde la necesidad de estar con los otros.

La fiesta es celebración, pero conlleva acuerdos del qué, cómo, cuándo, dónde y con qué hacer, entonces, es catalizadora de la comunalidad, la asamblea decide qué hacer, los procesos previos y su objetivación, fecha, espacio y materiales. El trabajo comunal concreta el antes, el hecho y lo posterior, es decir, requiere planeación, lo que sin duda se vuelve un pretexto para detonar procesos de aprendizaje y enseñanza en un ambiente de alegría, efusividad y disfrute; la fiesta es potencialmente pedagógica.

Al considerar a la comunalidad como referente para la construcción de una propuesta educativa contextuada desde las comunidades y pueblos originarios que la practican, se pretende plantear y ponerla en marcha en tiempos y espacios que favorezcan procesos y propósitos comunitarios, con el fin de lograr una educación integral, participativa, vinculando la escuela con la comunidad. Lo planteado anteriormente, como concreción teórica-pedagógica de comunalvivencia en un proceso pedagógico-didáctico, puede esquematizarse de la siguiente manera:

Los veneros y la trama de la comunalidad en su concreción pedagógica



En el gráfico se plantea que por necesidad, los conocimientos, habilidades, capacidades…, así como los temas generadores habrán de ser motivo de discusión y consenso en la Asambles comunal, de tal manera que la práctica colectiva favorezca el proceso, de lo contrario, sólo será una simulación que no podrá fructificar. Desde esta perspectiva, el papel del docente se centra en favorecer el proceso de construcción y comunalización de lo indagado, plantear estrategias en la asamblea grupal, que permitan

desarrollar los temas generadores, construir conocimientos, desarrollar las habilidades y herramientas del pensamiento, actitudes, destrezas que favorezcan la cohesión y vinculación comunalitaria.

Así, la pedagogía de la comunalidad lo es en la medida que el hecho educativo parta de las experiencias, expectativas, conocimientos, saberes, condiciones, necesidades del contexto y horizontes comunales.

La comunalvivencia o la práctica ética en la formación de sujetos comunalitarios

En la comunalvivencia o vivencia en comunalidad, subyace un sentipensar de vida donde existen formas de estar comunales (valores) que permiten otros modos de ser/estar que se sustenta en lo comunal, y en sus antípodas, aparece la propuesta de vida humana individualista/personalista, producente de humanos inmunizados al dolor y la injusticia, sin vínculos colectivos, perspectiva que en los últimos años ha mostrado sus lastres.

Interdependencia-libertad

En la realización de la asamblea, la libertad de expresión es necesaria puesto que es la ocasión de poner en común lo que se concibe como posibilidad de acciones y solución, o como diferencia de concepción de lo que se plantea por los participantes. En la junta o asamblea comunal está presente la diferencia de opiniones disímbolas y contrarias; el colectivo valorará y decidirá. También en la participación de las actividades comunitarias, los sujetos son libres de agruparse y complementarse en cuadrillas de trabajo. Sin embargo, la libertad personal tiene un límite: el del interés comunitario, colectivo, comunal; ahí emerge la necesidad de estar en comunidad y compartir el mundo, reconociendo la necesidad de la existencia del otro.

Consenso

En la vida comunalitaria, las asambleas no tienen la finalidad de buscar el acuerdo por el acuerdo. En las comunidades donde la búsqueda del consenso está arraigada, el hecho de que la mayoría esté de acuerdo no significa necesariamente –como en la democracia occidental– que sea el momento de finiquitar un asunto en discusión; en determinado caso que

un miembro de la comunidad no esté de acuerdo, es indicio que no hay convencimiento de que lo planteado sea lo correcto, por ello, no se practica el "voto democrático" sino que se impone la necesidad de convencer a quien disiente, puesto que sólo así habrá éxito en el trabajo.

Surge entonces la comunalicracia como el poder de los intereses comunales, o más bien, el límite es el interés colectivo no el personal. El consenso es condición indispensable para poder continuar con el desarrollo de la reunión, de otro modo, se atenta contra la cohesión del núcleo comunalitario. La discusión, el argumento y la puesta en diálogo con la diferencia, permiten un desarrollo actitudinal que ayuda al despliegue intelectual, control emocional y la actitud de respeto a la diferencia, prácticas de comunalvivencia cotidianas en la vida en comunalidad.

Reciprocidad o mano vuelta (dí kaañ)[22]

En la vida comunal, es común enfrentar situaciones de trabajo difíciles donde la capacidad personal no es suficiente, también en episodios de alegría o dolor. En esos momentos, se reconoce la necesidad de los otros, de su fuerza, de su compañía y de su aportación para lograr metas personales. En estos trances, está el vecino, el amigo o el familiar que extenderá la mano de apoyo, que compartirá su tiempo, y su trabajo; ya habrá el momento de la vuelta de mano, la reciprocidad o mano vuelta. Así, uno a uno los esfuerzos van tejiendo la trama para comprender la complejidad de la tarea, de tal manera que el cuerpo de lo ideado se va completando paso a paso.

Si esto se traslada a la práctica educativa, los discursos éticos, las metas de superación personal o la búsqueda de la excelencia, estarán vacíos y distantes del diario vivir/estar. Lo que la situación social de hoy reclama,

[22] En la lengua *d'bakuu,* el concepto *dí kaañ* alude a la acción que consiste en entablar un acuerdo de apoyo mutuo para concretar un trabajo que requiere apoyo-compañía de otro, para su concreción o para avanzar con rapidez en la tarea. Generalmente se realiza en labores campesinas de cultivo o cosecha, se le apoya o se recibe apoyo de alguna persona, posteriormente viene el pago con una acción similar, puede decirse que es la reciprocidad en el trabajo físico.

es la vivencia de las experiencias, en ese proceso la comunalidad y sus dispositivos se convierten en situaciones de aprendizaje o motivo para la problematización y búsqueda de soluciones en colectivo.

Complementariedad

En la vida cotidiana y por su propia naturaleza, los seres humanos tenemos distintas habilidades, actitudes y posibilidades de acción; en los pueblos del antiguo Anáhuac esa diferencialidad se asume en el momento de realizar las tareas colectivas, cada uno aportará su cualidad, su granito de arena para culminar la tarea, cada cual tiene un espacio de acción, el fuerte, el creativo, el que alegra los momentos con sus ocurrencias, el que evita el esfuerzo, el que sólo ayuda llevando y trayendo los materiales, etcétera, todos caben y todos hacen lo suyo, no hay mano que sobre ni aquella que no sea necesaria, en el trabajo comunal como en el servicio/cargo, hay complementariedad, no competencia.

Compartencia

En las sociedades donde la concepción de origen indoeuropeo es hegemónica, una forma de manifestar la supuesta superioridad personal es ser competitivo, por ello, se lucha por un espacio, un recurso para mostrar quién es más, quien tiene y acumula, es poderoso; la práctica de vida cotidiana transita entre la búsqueda del poder, la competencia-competitividad (Mexicanos Primero, 2012, p. 4) y la búsqueda de espacios para dominar; ello ha arribado a lo que hoy vivimos de manera global, una sociedad que forma sujetos atomizados, competitivos, egoístas, atrapados en la acumulación de objetos a falta de sentido de pertenencia, inmunizados ante la injusticia y el dolor; la matriz de pensamiento donde el poder, mercado y propiedad privada, que se concretan en prácticas de lucro, acumulación y consumo infinito, no tienen límite.

En contrapartida, la práctica de vida comunalitaria no tiene como meta la acumulación de bienes materiales, es más importante el aprecio de los otros; se es cuando se está con los otros en la alegría y en el dolor, se comparten los logros; el excedente de la cosecha es motivo para celebrar y agradecer a los

guardianes y dadores de vida; muy próximo a lo que los hermanos andinos nombran vida buena o el buen vivir. Así, la *compartencia* es más importante que la competencia, es nosotredad, no obstante, esta práctica está perdiendo terreno ante la avasallante propaganda que personaliza los logros.

De esta manera, la comunalidad como pedagogía o la pedagogía que se deriva de las prácticas comunalitarias, es una alternativa que habrá que discutirse y construirse en la práctica educativa cotidiana que se realiza en las comunidades y pueblos del estado de Oaxaca y el país.

Asumo que no será con la reflexión teórica, de gabinete o mediante abstracciones generales, lo que hará realidad una forma de hacer educación desde las condiciones propias de cada entorno donde se realice la tarea educativa, sino en la puesta en acción de los dispositivos comunalitarios como detonadores de procesos educativos en contexto.

Procesos y dispositivos metodológicos para la concreción de la pedagogía de la comunalidad, esbozo de una propuesta

Un primer elemento del trabajo pedagógico situado es el re-conocimiento del suelo que se pisa, sus características, relieve, flora, fauna, hidrología, propiedades del suelo, lugares sagrados, espacios de producción agrícola, ganadera y forestal; y en el espacio urbano, calles, condiciones y servicios, la memoria sobre cada espacio, la narrativa comunal contada por los más abuelos y aún más.

Sin embargo, el trabajo de campo no es tarea del educador, será un trabajo grupal que se organiza desde el colectivo a través del dispositivo social ahora configurado como dispositivo pedagógico: el territorio comunal.

Ejercicio pedagógico-didáctico: Memoriando y accionando en el territorio

Se parte del precepto de que la territorialidad es una construcción social de quienes habitan un espacio geográfico y en un tiempo concreto, cuyas miradas, recuerdos, historias, memorias e imaginario le dan la posibilidad de configurarlo y concebirlo de una manera muy particular. El primer paso es retomar esas nociones y concepciones sobre el suelo que pisan los sujetos

del proceso educativo, para poder cuestionarlo, problematizarlo, observarlo, e identificar los seres (flora, fauna, rocas y otras energías) que lo habitan.

Con esa perspectiva, el docente inicia el proceso en una reunión con padres de familia, para poner en marcha el proceso de enseñanza y aprendizaje.

N/P	Actividad	Recursos	Observaciones
1	Consulta a través de diversas estrategias incluidas las redes sociales-con padres de familia para explicar y consensuar intencionalidad y procesos futuros.	Rotafolio ambulante, cuestionarios, encuestas, radio bocina, otros.	
2	Reunión virtual o consulta vía diversos medios, para explicar y consensuar intencionalidad y procesos futuros.	Rotafolio ambulante. Cuestionarios o encuestas.	
3	Elaboración por los niños (con ayuda de sus padres) de un croquis, donde plasmarán la ubicación de su hogar, el trayecto hacia la escuela y los lugares más importantes de su comunidad. A partir del cual, se elaborará el croquis grupal del espacio urbano.	Elaboración de un video corto sobre cómo elaborar la cartografía comunitaria. Pliego papel bond, colores.	
4	Elaboración por los padres de familia de un croquis, donde plasmarán la ubicación de su hogar y los lugares más importantes de su comunidad. A partir del cual, se elaborará el croquis colectivo del espacio urbano.	Se utilizará el mismo material, pero con la diferencia de que los niños ubicarán los espacios de acuerdo con su experiencia y lo adultos también de acuerdo con sus experiencias y actividades cotidianas. Pliego papel bond, colores.	

5	Elaboración por los padres de familia de un croquis, delimitando el espacio urbano y espacio/croquis del territorio comunal y los lugares más importantes de su comunidad. A partir del cual, se elaborará el mapa grupal del territorio urbano y comunal; en su caso, de la ciudad donde habite.	Pliego papel bond, colores.	
6	Del croquis comunitario o de la colonia o mapa de la ciudad, mediante el texto libre, estrategias, técnicas, clase paseo u otro proceso/dispositivo, se elegirá el detonante de donde se derivará el proyecto para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho detonante será el pretexto para su configuración como dispositivo de Enseñanza y Aprendizaje desde una perspectiva intra-entre-cultural,[23] inter-transdiciplinaria.	Textos, imágenes, ilustraciones, cuentos breves u otros.	

[23] El concepto entreculturalidad lo plantea Corona Berkin (2007, p. 13) para nombra "las relaciones políticas "entre" sujetos distintos, en el espacio público. "Entre" no sugiere acuerdo, compenetración o entendimiento; sugiere la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde los otros se exponen y al exponerse existen. Uso el prefijo "entre", como se utiliza en "entrever" o "entresacar", es decir, poner en juego sólo una fracción del todo".

Preguntas detonadoras del proceso

Para la zona urbana: ¿Cómo se llama la comunidad?, ¿cómo son sus calles?, ¿rectas, en curvas de nivel?, ¿diagonales?, ¿cómo las describirías?, ¿cómo se llaman?, ¿quién o quiénes las nombraron?, si son nombres de personajes, ¿a qué aluden?, si son otros nombres, a qué campo semántico se refieren?, ¿son pavimentadas?, ¿de qué material?, ¿qué características tienen las calles?, ¿quiénes han sido los gestores de la mejora comunitaria en su infraestructura?, ¿qué infraestructura existe, como: agua, luz eléctrica, pavimento, drenaje?, ¿cómo llegó la luz, el agua?

Terrenos baldíos, zona agrícola: ¿Cómo se llama este sitio?, ¿por qué?, ¿desde cuándo?, ¿quiénes lo nombraron así?, ¿qué características tiene?, en su relieve ¿cómo lo describirías?, ¿de qué color es la tierra o el suelo?, si es piedra ¿cómo es?, ¿dura?, ¿tiene vetas?, ¿de qué color es? ¿Qué se produce ahí?, lo que crece y se desarrolla, si es planta, ¿se siembra o es endémico?, ¿para qué lo ocupan o para qué sirve?, ¿cómo nace o se siembra?, ¿cuánto tiempo dura su ciclo de vida?; si es animal, ¿qué características tiene?, ¿corre?, vuela, ¿se arrastra o repta?, ¿cómo se reproduce?

Quiénes pisan ese suelo

Los humanos somos quienes contamos y nos contamos, nuestra narrativa nos configura y genera imaginarios pasados, presentes y futuros, sobre nosotros y los otros, sobre nuestro espacio matrio, el próximo y el distante. Habremos de partir del más próximo para poder emprender el camino hacia los cercanos y llegar a los distantes.

Como sujetos sociales y, por lo tanto, sujetos culturales, cuyas prácticas de vida dependen del suelo que se pisa, desde el cual se ha construido el modo de vida, se iniciará el proceso de problematización sobre quiénes pisan ese suelo, con las interrogantes siguientes: ¿Cómo viven quienes pisan ese suelo?, ¿cómo producen los bienes materiales para su existencia?, ¿cómo utilizan los bienes naturales que tiene el suelo que se pisa?, ¿cómo se obtienen los alimentos?, ¿qué alimentos consumen?

¿Quiénes son los que pisan ese suelo?, ¿por qué son quienes son?, ¿cuál es la historia que se cuentan?, ¿cuál es la historia oficial de la ranchería/

comunidad/villa/ciudad?, ¿cuáles son las leyendas, historias o cuentos de la comunidad?

¿Cómo se organizan?, ¿quién les enseñó a organizarse de esa manera?, ¿cómo nombran a sus representantes?, ¿cómo participan en los procesos organizativos?, ¿quién convoca a organizarse?, ¿cómo los convocan?, ¿hay otras comunidades que se organizan de la misma manera?

Este es el esbozo de una propuesta pedagógica situada, orientada por la comunalidad, con la que se pretende que educandos y docentes se apropien de sus espacios, generen un vínculo hombre-territorio-cosmos; el humano como un ser más en el mundo, que genera imaginarios y construye representaciones del mundo en virtud de su interacción con éste, en un constante preguntarse y dialogar con la nosotredad en *compartencia* del mundo.

Bibliografía

Aceves, F. J. (1971). La territorialidad. Punto nodal en la intersección espacio urbano-procesos de comunicación-movimiento social. En *Comunicación y Sociedad*, (DECS. Universidad de Guadalajara), núm. 30, mayo-agosto 1997, pp. 275-301. Disponible en: https://biblat.unam.mx/es/revista/comunicacion-y-sociedad/articulo/la-territorialidad-punto-nodal-en-la-interseccion-espacio-urbano-procesos-de-comunicacion-movimiento-social

Agencia EFE. (2021). Biden bombardea Siria para advertir a Irán de que no tolerará agresiones. Washington, D.C., 26 de febrero, 2021. Disponible en:
https://www.efe.com/efe/espana/mundo/biden-bombardea-siria-para-advertir-a-iran-de-que-no-tolerara-agresiones/10001-4475169

Ángeles, I. (2017). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*, Escuela Normal Experimental "Presidente Venustiano Carranza", San Juan Cacahuatepec, Oaxaca. México.

Bonefeld, W. (2012). La permanencia de la acumulación primitiva: fetichismo de la mercancía y constitución social. *Theomai 26, segundo semestre de 2012, Trazos de sangre y fuego: ¿continuidad de la acumulación originaria en nuestra época?* Traducción de Oriana Cosso. University of York.

Clavijero, F. J. (1917). *Historia Antigua de México*. México Departamento Editorial de la Dirección General de las Bellas Artes. Tomo I.

Corona, S. (2007). *Entre voces... fragmentos de educación entrecultural.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Defensoría del Pueblo. (2020). Crisis de oxígeno para pacientes de covid-19: Alternativas de solución, serie Informes Especiales N. 017-2020-DP, Lima 1, Perú. Disponible en: https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Serie-Informes-Especiales-N%C2%BA-017-2020-DP.pdf

https://news.un.org/es/story/2021/07/1494632#:~:text=Las%20sequ%C3%ADas%2C%20las%20tormentas%20y,Organizaci%C3%B3n%20Meteorol%C3%B3gica%20Mundial%20(OMM).

https://news.un.org/es/story/2021/07/1494632#:~:text=Las%20sequ%C3%ADas%2C%20las%20tormentas%20y,Organizaci%C3%B3n%20Meteorol%C3%B3gica%20Mundial%20(OMM).

Kirchhoff, P. (1960). Mesoamérica, sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales, en Suplemento de la revista *Tlatoani* Núm. 3, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México Distrito Federal, 1960.

López, Miguel. (2004). *Encuentros en los Senderos de Abya Yala. Editorial Abya Yala.* Quito Ecuador.

Servindi. Comunicación intercultural para un mundo más humano y diverso. (2020). El agua comienza a cotizar en Wall Street ante el temor de la escasez. Disponible en: https://www.servindi.org/actualidad-noticias/10/12/2020/el-agua-comienza-cotizar-en-wall-street-ante-el-temor-de-la-escasez

Walsh, C. (2014). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Disponible en: https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf

Acerca de los autores

BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO. Antropólogo mexicano, colaborador del magisterio indígena oaxaqueño. Es parte del grupo de académicos no indígenas que desde los años ochenta ha participado en la construcción del concepto de comunalidad y en su difusión activa. Es profesor en el posgrado en pedagogía de la FES Aragón. Miembro del SNI, Nivel I.

ROCIO MORENO BADAJOZ. Investigadora y profesora de la Universidad de Guadalajara. Colabora en diversos proyectos de investigación comprometida en educación comunitaria y defensa territorial en diferentes pueblos, movimientos y comunidades indígenas de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nivel II.

GREGORY A. CAJETE. Destacado intelectual tewa y activista nativoamericano del Pueblo de Santa Clara, Nuevo México. Son relevantes sus reflexiones y propuestas en los campos de la filosofía y la epistemología, en particular sobre la ciencia nativa y la occidental. Desarrolló su colaboración académica en el Institute of American Indian Arts y desde 1995 es profesor en el Colegio de educación de la Universidad de Nuevo México en Albuquerque.

CAROLINA CALVO PÉREZ. Educadora colombiana y maestra en Antropología Social. Ha estudiado procesos educativos en pueblos indígenas colombianos y colaborado en la formación de docentes indígenas en el estado de Oaxaca en torno a temas de oralidad, escritura e investigación educativa en contextos de diversidad cultural.

ISAAC ÁNGELES CONTRERAS. Intelectual y activista del pueblo Iñ Bakuu (cuicateco) de Oaxaca. Es doctor en educación y profesor en la Escuela Normal Rural para mujeres en Tamazulapan, Oaxaca. Es un sindicalista democrático y teórico de la comunalidad aplicada a procesos educativos.

ROSA ISELA CLETO DÍAZ. Se encuentra cursando el segundo año de la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana. Forma parte de un espacio de reflexión y trabajo en la colectiva fogata mujeres por la memoria de Cherán; también es integrante de la Organización Desde Mujeres: Visibilidad y Crecimiento de Científicas Sociales y Feministas, co-coordinadora del Seminario Interdisciplinario sobre educación de la ENES Morelia y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Recientemente integrante del Grupo de investigación acción socio-ecológica en Xalapa, Veracruz.

CARLOS LUIS MALDONADO. Educador mexicano y maestro en antropología, colaborador en la formación de docentes en el estado de Oaxaca. Es profesor de licenciatura y posgrado en la Universidad La Salle Oaxaca, donde es miembro de la Academia de Humanidades y asesor pedagógico de los posgrados en educación.

LEONARDO MONTOYA PELÁEZ. Antropólogo y músico colombiano, comprometido con el proceso organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca, especialmente en sus propuestas de educación propia. Está concluyendo el doctorado en investigación educativa en el IIE de la Universidad Veracruzana, bajo la dirección del Dr. Gunther Dietz.

JULIO EDUARDO MORALES PARTIDA. Oriundo de Guadalajara Jalisco, México. Egresado de la Maestría en Investigación Educativa de la Benemérita Universidad de Guadalajara, licenciado en Sociología por la misma casa de estudios. Actualmente estudiante de Ingeniería Agronómica en el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, de la Universidad de Guadalajara. Se ha desempeñado como docente a nivel bachillerato y licenciatura en centros educativos como: Universidad del Valle de México, Universidad Benito Juárez y Universidad de Guadalajara. También ha participado como Coordinador Educativo

en el Huerto Escolar La Consti y de asistente de Investigación en el proyecto FOMIX Jalisco 2011-05-172363 de CIESAS de Occidente.

LOIS M. MEYER. Lingüista aplicada norteamericana, fue discípula de Harold Garfinkel y es una activista académica en apoyo a luchas latinoamericanas, en particular colaborando con maestras indígenas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca desde 1999. Hizo tres entrevistas a Noam Chomsky sobre el tema de la comunalidad y lo comunitario. Profesora en la Universidad de Nuevo México.

ELENA NAVA MORALES. Antropóloga mexicana, colabora con comunidades indígenas en el manejo de radios comunitarias y TICs, especialmente en regiones del estado de Oaxaca. Es investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y profesora en su posgrado en antropología. Miembra del Sistema Nacional de Investigadores.

DANIELA NINIZ. Egresada de la licenciatura en filosofía de la H.M.S.N.H. Ha colaborado con la radio comunitaria y es parte de la Fogata Kejitsitani Memoria Viva y Xamoneta Colectivo, espacios integrados principalmente por mujeres en los que se promueve el resguardo de la memoria comunitarias y la autonomía tecnológica. También formó parte de la séptima generación de Ambulante más allá, donde se desempeñó como fotógrafa.

MALELY LINARES. Periodista y Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, es Doctora y Maestra en Estudios Latinoamericanos; y Especialista en Negociación y Gestión de Conflictos Políticos y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en el nivel C. En 2019 fue galardonada con la Medalla Alfonso Caso por la UNAM. Sus principales temas y líneas de investigación son Estado y sociedad: instituciones, procesos políticos y movimientos sociales en América Latina; procesos de paz como construcción social; la cultura en la formación de identidades y la relación entre comunicación y feminismo. En su experiencia académica y de investigación se ha desempeñado como docente de asignatura en la

Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en el área de comunicación y cultura y en la Especialización en Negociación y Gestión de Conflictos en la UNAM. Hace parte de los Grupos de Trabajo de Investigación de CLACSO: Pueblos indígenas y procesos autonómicos; del gt Comunicación, política y ciudadanía y de la Red Iberoamericana de investigación en comunicación y feminismo para la justicia social (IBERFEMCOM) que agrupa a investigadoras de once países. Ha trabajado en la coordinación, planeación, gestión y ejecución de proyectos sociales en el área de los derechos humanos con poblaciones campesinas en Colombia y ha trabajado como voluntaria de paz en México. Entre sus publicaciones destacan: La Comunidad de Paz de San José de Apartadó: la lucha por el territorio y el caminar de un pueblo con memoria (2021); La fotografía como herramienta de análisis sociocultural. Aproximaciones visuales en Latinoamérica (2021); El Paro Nacional del 21 de noviembre de 2019 en Colombia de la Indignación a la Protesta (2020); Colombia y México: entre el neoextractivismo y las luchas territoriales; Burbano, N; Linares, M; Nava, F. (2021).

MARÍA CONCEPCIÓN PATRACA RUEDA. Afromexicana. Licenciada en Gestión Intercultural para el Desarrollo, por la Universidad Veracruzana Intercultural. Maestra en Investigación Educativa y bailarina de son jarocho. Activista. Lucha desde el ecofeminismo con otras mujeres de comunidades rurales veracruzanas. Estudia el Doctorado en Investigación Educativa. Su tesis doctoral contempla ejes temáticos de los ecofeminismos, los feminismos negros y las experiencias de mujeres afroveracruzanas. Es miembra del proyecto de investigación CARE-UV-México.

RODRÍGO RODRÍGUEZ GUERRERO. Profesor-investigador adscrito al Programa de Economía Solidaria, de la Coordinación de Programas de Incidencia Social (COINCIDE), en ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Es Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara, misma casa de estudios donde obtuvo el grado de Maestro en Gestión y Desarrollo Social, y la Licenciatura en Psicología. Ha

sido docente a nivel licenciatura y maestría para diversos programas educativos, así como asesor de trabajos de grado con temas referentes a cooperativismo, agroecología y el desarrollo social. Ha coordinado trabajos de investigación en las áreas de la Economía Solidaria, las Redes Alimentarias Alternativas y el consumo solidario.

FERNANDO SOBERANES BOJÓRQUEZ. Maestro de educación, es uno de los más respetados dirigentes históricos del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca, de la Sección 22 del CNTE/SNTE. Desde los años setenta es un actor fundamental en la radicalización de la educación indígena en el estado, y de la organización del Movimiento Pedagógico del magisterio democrático.

YUNUEN TORRES. Joven comunera P'urhépecha de Cherán, Michoacán. Su nombre significa trenza de Agua en lengua p'urhépecha y para honrarlo ha sido una comprometida activista por la defensa de su territorio, de los bosques y la vida, primero desde la participación activa como comunera, también siendo parte del primer Consejo de Jóvenes en la estructura de gobierno comunitario, también participó en las radios comunitaras en la meseta p'urhépecha, desde la Fogata Kejtsitani: Memoria Viva y Xamoneta Colectivo. Se ha destacado como gestora cultural en el desarrollo de procesos por la recuperación de las memorias, lo usos y costumbres comunitarios y en la articulación junto a otras comunidades en resistencia que se encuentran en la búsqueda de la paz y de la autonomía en diferentes geografías de Asia y Latinoamérica. Es una de las impulsoras de la Colectiva Mujeres por la Memoria de Cherán, en la que se recobra la genealogía de las mujeres de la comunidad mediante relatos orales, visualidades otras, dirigiendo algunos cortos documentales que visibilizan situaciones propias de las comunidades, y programas radiales en lengua propia. Su sentido crítico ha aportado en el fortalecimiento comunitario, revalorando los aportes de las mujeres y los jóvenes dentro de su comunidad.

Territorio y comunidad en disputa:
alternativas educativas y pedagógicas
se terminó de editar
en diciembre de 2022
en los talleres gráficos de
Amateditorial, S.A. de C.V.
Prisciliano Sánchez 612, colonia Centro
Guadalajara, Jalisco
Tel.: 3336120751 / 3336120068
amateditorialgmail.com
www.amateditorial.com.mx

La edición consta de un ejemplar

Corrección de estilo y cuidado de la edición: Marlene Zertuche.

Los textos que integran este libro –escritos por personas comprometidas con el fortalecimiento de la comunidad, de la razón comunitaria y sus territorios– tienen en común fincar su sentido, mirada e intereses en los diversos aspectos de la comunidad o lo comunitario desde la intervención en ella, y por tanto constituyen aportes específicos para atender las propuestas y su viabilidad en relación con el fortalecimiento de los ámbitos de la vida comunal que son de su interés prioritario.

Contiene doce capítulos situados en comunidades o con actores comunitarios, su definición es precisa: con la comunidad y contra el despojo; con el territorio y contra la desterritorialización; con la identidad y contra la desubicación; con la apropiación y contra la imposición; con la cultura y contra el etnocidio. Las contribuciones exponen los aprendizajes logrados al buscar formas coherentes de apoyar la resistencia comunitaria y el fortalecimiento de la vida comunitaria en los diversos aspectos en que cada actor se puede desarrollar y potenciar su aporte.

CUCSH
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Academia

ISBN: 978-607-571-815-6